

# Norskdidaktikk i kristent perspektiv

*Sju læreres norskdidaktiske vurderinger ut fra formålet for de kristne privatskolene de er ansatt ved*

**Marion Elisenberg**



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2009

## FORORD

I halvannet år har denne oppgaven vært en interessant beskjeftigelse i ferier og fritid, noe jeg for det meste har gledet meg til å hente fram når det har vært tid og rom for det. Nå er omsider trykketid avtalt, og det er på sin plass med noen takkens ord.

Først av alle må de intervjuede lærerne takkes. De har delt av sin tid og sine tanker for å bidra til denne studien. Intervjuene har for meg vært privilegerte samtaler til lærdom og til inspirasjon.

Dernest takker jeg Rita Elisabeth Hvistendahl for alle kloke kommentarer og spørsmål. Hun har vært en svært fleksibel og oppmuntrende veileder.

Så takker jeg min kjære for forståelse for mine prioriteringer og for tålmodighet med en til tider svært distré ektefelle.

Larkollen mai 2009

Marion Elisenberg

# INNHold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1	Bakgrunn for problemfeltet	6
1.2	Problemstilling	7
1.3	Tidligere forskning på området	9
1.4	Oppbygning av oppgaven	10
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>12</b>
2.1	Å velge et teoretisk grunnlag	12
2.2	Læreplanteoretisk utgangspunkt	14
2.3	Kulturforståelse	14
2.3.1	Kulturforståelse – å tolke og forstå kulturen	14
2.3.2	Kulturforståelse og verdivalg	15
2.4	Identitetsutvikling	16
2.4.1	Identitetsbegrepet	16
2.4.2	Identitetsutvikling og språk	17
2.4.3	Identitetsutvikling innebærer valg	19
2.5	Dannelse	21
2.5.1	Dannelse i historisk lys	21
2.5.2	Dannelse og læringssyn	24
2.6	Kommunikasjon	25
2.6.1	Kommunikasjon og roller	26
2.6.2	Kommunikasjon og forståelse	26
2.6.3	Kommunikasjon og lærerrollen	27
2.7	Valg av skjønnlitterære tekster	29

2.7.1	Fortellingen i vår kultur .....	29
2.7.1	Modning og leserroller .....	31
2.8	Bruk av teorien i undersøkelsen .....	35
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	37
3.1	Metodevalg .....	37
3.2	Dokumentanalyse .....	37
3.3	Intervju .....	38
3.3.1	Vurderinger og forberedelse .....	38
3.3.2	Valg av skoler og lærere .....	40
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	40
3.4	Etiske betraktninger – om min rolle i undersøkelsen .....	40
3.5	Etterarbeid .....	43
3.5.1	Transkripsjon .....	43
3.5.2	Analyse av materialet .....	43
<b>4</b>	<b>EMPIRI</b> .....	45
4.1	Kristne privatskoler i Norge .....	45
4.2	Høgskole .....	46
4.2.1	Lærerne og intervjusituasjonen – høgskole .....	46
4.2.2	Basis og formål for høgskole .....	47
4.2.3	Tekst- og temavalg – høgskole .....	49
4.2.4	Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle – høgskole .....	52
4.2.5	En oppsummering – høgskole .....	56
4.3	Katolsk skole .....	58
4.3.1	Lærerne og intervjusituasjonen – katolsk skole .....	58

4.3.2	Basis og formål for katolsk skole .....	59
4.3.3	Tekst- og temavalg – katolsk skole .....	63
4.3.4	Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle – katolsk skole ....	65
4.3.5	En oppsummering – katolsk skole .....	68
4.4	Tverrkirkelig skole .....	70
4.4.1	Lærerne og intervjusituasjonen – tverrkirkelig skole .....	71
4.4.2	Basis og formål for tverrkirkelig skole .....	71
4.4.3	Tekst- og temavalg – tverrkirkelig skole .....	72
4.4.4	Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle – tverrkirkelig skole	74
4.4.5	En oppsummering – tverrkirkelig skole .....	78
<b>5</b>	<b>FELLES TREKK OG ULIKHETER .....</b>	<b>80</b>
5.1	Skolens formål og valg av lærere . .....	80
5.2	Bibeltekster og tverrfaglige tema der norskfaget inngår.....	81
5.3	Skjønnlitteratur og arbeid med slike tekster .....	82
5.3.1	Elever på barnetrinnet .....	84
5.3.2	Elever på ungdomstrinnet .....	86
5.3.3	Studenter .....	87
5.4	Kommunikasjon og lærernes rolle .....	88
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>92</b>
	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>94</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>98</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for problemfeltet

”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelses og identitetsutvikling” står det å lese i *Kunnskapsløftet 2006* (LK06). I hovedsak har faget vært beskrevet slik siden det ble et eget fag i skolen, selv om det ikke er de samme begreper som har vært brukt siden den gang, ei heller de samme perspektiver på de ulike deler av faget.

Lenge tenkte man seg Norge som et homogent samfunn kulturelt sett, og gjennom hardhendt assimilering av nasjonale og andre minoritetsgrupper prøvde man til og med å oppfylle en slik tanke. Kultur, og da særlig språk og diktning, var uunnværlig for den fellesskapsfølelse og identitet som blant annet gjennom enhetsskolen skulle skapes rundt det nye, demokratiske Norge.

Ute på sidelinjen av den offentlige skolen var det imidlertid helt fra 1800-tallet noen små grupper som drev opplæring med utgangspunkt i et litt annet innhold, ideologisk sett. Man kan si at de hadde tilleggsmål for elevenes dannelses og til dels også en annen vektlegging på de ulike deler av kulturformidlingen. Det gjaldt blant annet noen kristne skoler som var paralleller til de offentlige skolene.

Disse livssynsskolene hadde stort sett frihet til å undervise som de ville, inntil Gudmund Hernes i forbindelse med utarbeidelsen av læreplanene *Reform 94* og *Læreplanen 97* påla dem å synliggjøre de områdene der undervisningen i disse skolene var forskjellig fra den offentlige skolens undervisning. Gjennom egne planer skulle avvik dokumenteres. Avviksplanene skulle så vurderes og godkjennes av departementets forlengede arm i fylkene, skoledirektørene. Det var et legitimt krav fordi disse grunn- og videregående skolene var godkjente som alternative livssynsskoler etter gjeldende lov om private skoler, og de skulle dermed følge den offentlige læreplanen. Men hvis skolene skulle ha eksistensberettigelse, måtte de også være ulik de offentlige inntil en viss grad. Man forventet at det livssynet skolene representerte, skulle få følger for innholdet i undervisningen.<sup>1</sup>

Siden norskfaget i nittiårenes læreplaner hadde en svært konkret oppbygging på det skjønnlitterære området med lister over forfattere som skulle representeres i undervisningen,

---

<sup>1</sup> Hvilke pålegg og krav de kristne skolene møtte fra departementets side i 1990-årene, er personlig kunnskap basert på brev fra og møter med ansatte i departementet den gang, især Rolf Hekneby som hadde privatskolene som et av sine ansvarsområder. Men også ministeren selv, Gudmund Hernes, møtte ved en konferanse tidlig på 1990-tallet lederne i de private skolene for å informere om sine tanker.

leverte noen av skolene læreplaner som utelot eller la liten vekt på enkelte deler av skjønnlitteraturen som var forventet i norskfaget. Samtidig ble det sagt hva slags litteratur det skulle fokuseres på i stedet. Andre skoler hadde tilleggsmål som gjaldt hele fagområdet, blant annet tema som skulle høre inn under norskfaget. Noen få av de kristne grunnskolene hadde på denne tiden også sine egne lærebøker. Innholdet i disse representerte de verdier og holdninger skolen sto for.

Da neste læreplan, *Kunnskapsløftet 06*, var utarbeidet, fikk livssynskolene igjen en oppfordring fra Utdanningsdirektoratet om å sende inn planer for godkjenning. Men for norskfagets del var innholdet i LK06 slik at de fleste skoler valgte å ikke sende inn egne planer for godkjenning.<sup>2</sup> Den lokale frihet fra Mønsterplanen 74 og Mønsterplanen 87 var gjenopprettet, og de rammer som LK06 satte opp, gav frihet nok til å gjennomføre den norskundervisningen man ønsket.

Utfordringen fra Hernes i 1990-årene hadde startet en bevisstgjøringsprosess blant lærere i de kristne skolene, også når det gjelder ideologiformidling i norskfaget. Man måtte spørre seg hva slags kulturforståelse som skulle formidles, hvilken dannelselse som skulle være målet, hvilken identitetsutvikling man ønsket å legge til rette for, og hvordan kommunikasjonen burde foregå. Både den generelle didaktikken og fagdidaktikken ble gjenstand for refleksjon og diskusjon sett i forhold til skolenes særpreg. Kanskje er denne prosessen kommet mer i bakgrunnen for norskfagets del når ikke lenger ytre krefter utfordrer læreplantenkningen - eller kanskje ikke?

## 1.2 Problemstilling

Temaet for studien, er norskfaget i kristne skoler. Spørsmålet mitt var i utgangspunktet: Hvordan kommer livssynet til uttrykk i norskundervisningen i kristne skoler? Spørsmålet inneholder enn viss forventning om at livssynet faktisk kommer til uttrykk gjennom undervisningen i faget. Siden undervisning i utgangspunktet ikke kan være en nøytral aktivitet, vil det være ideologiske føringer å finne. Men om disse er spesifikt kristne i et fag som norsk, er ikke gitt, for hvordan defineres egentlig kristen ideologi for et slikt fag? En

---

<sup>2</sup> Kunnskap om hva som diskuteres i de kristne skolene, er personlig kunnskap ut fra hva som har vært i fokus på møter og konferanser for kristne skoleledere de siste 20 årene. Trude Rime i utdanningsdirektoratet bekreftet høsten 2007 (telefonsamtale) at kun en skolegruppe på 12 skoler hadde noen kommentarer og egne mål for norskfaget i sine læreplantullegg. Ingen av skolene i undersøkelsen hører inn under den gruppen.

totalvurdering av planer, aktiviteter, oppfatninger innen norskfaget, og ikke minst alle tekster som elevene møter i bøker, media og internett, vil være for omfattende å ta med i en studie som skal utgjøre 30 studiepoeng. En avgrensning er påkrevd.

Jeg tar utgangspunkt i noen områder som det var diskusjon om i kristne skoler i forbindelse med 1990-årenes læreplaner, nemlig hvilke følger skolens særpreg skulle få for undervisning i skjønnlitteratur og for temavalg innenfor norskfaget. I temavalget forventer jeg blant annet å finne noe av det som tidligere også fantes i den offentlige skolen, bruk av bibeltekster som grunnlag for bearbeidelse i norskfaget på ulike måter.

Om lærer og elever finner sine tekster i bøker eller på internett, om de er illustrerte eller ikke, om de leses høyt eller av hver enkelt elev, er ikke innenfor tema for denne undersøkelsen. Jeg fokuserer spesielt på de teoretiske valgmulighetene som har sammenheng med kulturforståelse, identitetsutvikling, dannelse og kommunikasjon. Hvilke fagdidaktiske vurderinger gjør lærerne i forhold til den målsetting skolen har? Valgmulighetene vil kunne begrenses av mange av de andre faktorene som angår bruken av skjønnlitteratur, som elevenes leseferdigheter, motivasjon etc. Heller ikke disse faktorene spørres etter i denne undersøkelsen.

Prinsipper som gjelder skjønnlitteraturens betydning for elevenes kulturforståelse, identitetsutvikling og dannelse, vil i noen grad kunne være overførbare til andre tekster, sammensatte tekster inkludert. Undersøkelsen begrenses til det som fremgår av skolenes grunnlagsdokumenter og tolkningen av disse, samt de didaktiske vurderinger lærerne gjør. Hvilke valg gjøres av skoleeierne? Hvordan tolker lærerne de kristne skolenes formål? Hvordan mener de at dette formålet kommer til uttrykk i deres egen undervisning? Problemstillingen får da følgende ordlyd:

**Hvordan kommer livssynet til uttrykk i norskundervisningen i kristne skoler gjennom skolenes egne målsettinger og lærernes didaktiske vurderinger knyttet til undervisning i skjønnlitteratur og temavalg i norskfaget i grunnskolen og i lærerutdanningen?**

Hvilket skoleslag disse ”kristne skoler” skulle utgjøre, var i første omgang et valg ut fra hva jeg selv kjenner best til. Jeg har min undervisningserfaring fra det trettenårige skoleløpet, og ønsket da å starte med grunnskoler. Noen av de kristne grunnskolene her i landet har lange tradisjoner for skoledrift. Andre skoler er nyere, startet opp av foreldre og menigheter som først rundt årtusenskiftet valgte å drive skoler for barn. Jeg har valgt en grunnskole fra hver



gruppe. Men siden det også finnes kristne høyskoler som utdanner lærere for grunnskolen, helt eller delvis, ville det da også være interessant å sette seg inn i hva de som utdanner allmennlærere, legger vekt på i denne sammenheng. Valget falt da på den ene høyskolen som utdanner allmennlærere. Foruten å studere skolens basisdokumenter, har jeg intervjuet 7 lærere fordelt på to grunnskoler og lærerhøyskolen.

Skole	Skoletype	Informanter
Katolsk skole	Fulldelt 1-10	2 lærere, en fra barne- og en fra ungdomstrinnet
Tverrkirkelig skole	Fådtelt 1-10	2 lærere, en fra barne- og en fra ungdomstrinnet
Lærerhøyskole	Allmenn- og førskolelærer- utdanning Videreutdanning	3 lærere fra norskseksjonen

### 1.3 Tidligere forskning på området

Norskfaget favner vidt, og når man kommer inn på de fagdidaktiske spørsmålene, vil det være berøringspunkter til flere fag, spesielt pedagogikk. Erling Lars Dale (1992) understreker også den nære sammenhengen mellom didaktikk og praktisk filosofi, tenkning i begreper, fortolkninger, praktiske bedømmelser og kritiske analyser av handlingssituasjoner. Det er derfor naturlig at også avhandlinger innen pedagogikk kan være relevante for en oppgave i nordiskdidaktikk. Følgende hoved- og masteroppgaver har sammenheng med tema i denne oppgaven, og belyser ulike faktorer som bør tas hensyn til i den fagdidaktiske tenkningen:

Erna Johanne Tangseth 1996: *Om menneskers mulighet for vekst, erkjennelse og samspill; en drøfting av dannelsesprosessen i lys av humanistisk psykologi*. NLA. Tangseth er i sin hovedfagsoppgave opptatt av lærerens rolle i verdiformidlingen, og viser til hvordan læreres gode hensikter kan slå feil ut når metodikken prøves ut, fordi lærere ikke alltid er oppmerksomme nok på hvordan egne holdninger innvirker på kommunikasjonen og dermed på verdiformidlingen i klasserommet.

Astrid Madsen 2001: *Norskfag, danning og kvardag, realisering av læreplanen etter R -94*. UIO. Madsen har i sin hovedfagsoppgave studert hva som menes med dannelse i norskfaget,

og hvilke følger forståelsen av danning har fått for didaktiske valg i undervisningen i norsk skole inntil tusenårsskiftet.

Marianne Teigen 2001: *Sånn leser jeg det!; en studie av åttendeklassingers resepsjon av En komikers oppvekst*. UIO. Teigen studerer i forbindelse med sin masteroppgave elevers resepsjon ut fra J.A. Appleyards (1991) teori om de ulike leserrollene hos barn, unge og voksne. Hun viser hvordan hennes ungdomsskoleelever leser nettopp på den måten som Appleyard beskriver for denne aldersgruppen.

Det finnes flere avhandlinger på høyere nivå som beskriver og viser skjønnlitteraturens betydning for sosialiseringprosessen hos barn og unge. Her vil jeg nevne to av dem:

Rita Elisabeth Hvistendahl 2000: *"Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann..."*. En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. UIO. Hvistendahls avhandling viser hvordan lesing av skjønnlitteratur ikke bare blir overføring av kunnskap, men også hvordan kunnskapen gjennom arbeidet med denne litteraturen omskapes og blir en del av grunnlaget for elevenes danning i konstruktivistisk betydning. Denne sosialiseringprosessen blir spesielt tydelig fordi elevene har en annen kulturell bakgrunn enn elever flest her i landet, og litteratur av eldre årgang representerer nye tanker for dem.

Sylvi Johanne Penne 2006: *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. UIO. Penne viderefører i sin avhandling tematikken i sin egen bok, *Norsk som identitetsfag* (2001), som jeg har referert fra i kapittel 2.7.1. Hun observerer tre ungdomsskoleklasser i norsktimer og intervjuer elever. I tillegg til å beskrive elevenes meningsdannelse og selvforståelse, belyser hun lærernes utfordringer i norskfaget.

## 1.4 Oppbygning av oppgaven

Når jeg nå har gjort rede for bakgrunn og problemstilling i kapittel 1, vil jeg i kapittel 2 ta for meg teori med utgangspunkt i en av formålsformuleringene for norskfaget i LK 06, at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og

identitetsutvikling. Hva innebærer disse begrepene i undervisningssammenheng? Og hvilke fagdidaktiske vurderinger må gjøres i norskfaget forhold til skolenes målsettinger?

Så kommer de metodiske betraktninger i kapittel 3, om valg av metoder og informanter, om egen rolle i undersøkelsen og om innhenting og bearbeidelse av materialet.

I de neste to kapitlene ses empirien i lys av teorien i kapittel 2. I kapittel 4 beskriver jeg trekk fra grunnlagsdokumenter og intervjuer, samt analyserer og drøfter det som kommer fram for hver enkelt skole. I kapittel 5 oppsummerer jeg det som fremkommer i kapittel 4, og sammenligner skolene for å påpeke både felles trekk og ulikheter i norskfagets kristne perspektiver, slik de er uttrykt i basisdokumenter og i lærernes forståelse i de tre skolene i undersøkelsen.

I kapittel 6 avslutter jeg oppgaven med konklusjon og tanker om videre forskning.

## 2 TEORI

### 2.1 Å velge et teoretisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres teori som jeg vil gjøre mine analyser i kapitlene 4 og 5 ut fra. Det er nødvendig med et bredt utvalg av teori for å belyse problemfeltet, og denne bredden kan medvirke til at dette kapitlet kan få et preg av å være en teoretisk studie, slik det kan bli når flere fagområder berøres.

Utgangspunkt for valg av teoretiske emner er, foruten kort om læreplanteori, noen begreper fra dagens læreplan: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06). Disse fire pilarer innebærer retningsvalg, og de har en indre sammenheng. Kommunikasjon, kulturforståelse og identitetsutvikling er forutsetninger for at dannelse skal finne sted.

*Danning* er et begrep som har vært knyttet til norskfaget siden faget ble til, selv om det var fraværende i læreplanene på 1970- og 1980-tallet for å dukke opp igjen på 1990-tallet (Aase 2005). Norskfaget ble til på 1800-tallet da folkedanningstanken sto sterkt, og det var lenge den nasjonale kultur som skulle være et grunnlag for faget. Begrepet *kommunikasjon* har mange fasetter, og ulike sider har alltid vært diskutert i skolen i sammenheng med norskfaget. *Identitet* som begrep kom med i norskfagets læreplaner i *Mønsterplanen* 87 hvor et av målene for norskfaget var ”å la elevene arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen...” (M87, s. 111)

Det har vært didaktiske betraktninger og diskusjoner knyttet til disse fire begrepene innen norskfaget i kristne skoler helt siden daværende utdanningsminister Gudmund Hernes kom med sin utfordring i forbindelse med 1990-tallets læreplaner. Både hver for seg og sammenholdt danner de fire begrepene for rammer for didaktiske forståelse. Begrunnelse for og synliggjøring av de kristne skolenes særpreg bør kunne vise seg innen disse rammene. Norskdidaktiske diskusjoner i kristne skoler har ofte vært knyttet til valg av litteratur, spesielt skjønnlitteratur, ut fra hvilke verdier den formidler og hvilken påvirkning den kan ha på elever på forskjellige alderstrinn. Derfor er det i denne sammenheng også interessant å trekke fram teori om hvordan barn i ulike aldersgrupper leser og oppfatter skjønnlitteratur.

## 2.2 Læreplanteoretisk utgangspunkt

Arbeidet med norskfaget i skolen skal styres av de til enhver tid gjeldende læreplaner. Ifølge John I. Goodlads læreplanteoretiske system (1979) er det politikere som gjennom læreplantekstene vedtar skolens ideologi. Tolkningen av læreplantekstene overlates i første omgang til lærebokforfattere og lærere som i neste omgang skal formidle kunnskapen til elevene. I siste instans er det elevene som tolker det de mottar. Og når man har kommet til det nivået, kan oppfyllelse av målene falle ulikt ut. Veien fra ideene til oppfattelse av disse går ifølge Goodlad (1979) gjennom følgende sendere og mottakere:

1. Ideenes læreplan: Prinsipper for læreplanen som hentes fra ideer og ideologi som fremmes og diskuteres i samfunnsdebatten
2. Den formelt vedtatte læreplan: Læreplandokumentet
3. Den oppfattede læreplan: Tolkning av læreplandokumentet
4. Den operasjonaliserte læreplan: Den gjennomførte undervisning
5. Den erfarte læreplanen: Elevenes erfaring med og opplevelse av undervisningen og den virkning den har på dem. På dette nivået kan man også trekke inn foresatte og andres opplevelse av skolens undervisning.

Bindeleddet mellom ideenes læreplan og elevenes læring er didaktikken, undervisnings- og læreplanteori. I europeisk sammenheng er didaktikk ideelt sett en intellektuell tradisjon som læreren må internalisere for å gjøre sin lærergjerning. Didaktisk refleksjon krever analytisk og hermeneutisk kompetanse. Man må kunne se, beskrive og forklare sammenhengen mellom læreplanens forventninger og undervisningen som handling. Tolkningen forutsetter både bevisstgjøring av verdiformidling i undervisningen og evne til godt skjønn, en praktisk bedømmelse av undervisningssituasjoner.

Hvis man leter etter en felles og utvetydig forståelse av didaktikkens innhold som vitenskapelig disiplin, leter man forgjeves. Didaktikk eksisterer likevel på forskjellige abstraksjonsnivåer, og det er den allmenne didaktikken som leverer fundamentet for fagdidaktikken (Dahle 1992). I fagdidaktikken nevnes ofte opplæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Britt Ulstrup Engelsen (2006) er opptatt av at det må være flere faktorer med i didaktiske vurderinger, ikke minst kontekstuelle, og hun omtaler de svenske pedagogene Werner Janck og Hilbert Meyers teori (1997) som representerer et utvidet innhold i den didaktiske tenkningen:

- vem som skall lära sig
  - vad man skall lära sig
  - när man skall lära sig
  - med vem man skall lära sig
  - hur man skall lära sig
  - gjennom vad man skall lära sig
  - varför man skall lära sig
  - för vad man skall lära sig
- (Janck og Meyer i Engelsen 2006, s. 41)

Lærerens rolle og lærerens faglige og personlige holdninger og kompetanse er svært viktige i didaktisk sammenheng. ”Vem som skal lära sig” og ”med vem man skall lära sig,” inngår Janck og Meyers didaktiske spørsmål, og dermed er både elev og lærer inkludert.

## 2.3 Kulturforståelse

### 2.3.1 Kulturforståelse – å tolke og forstå kulturen

Kulturforståelse som formål i norskfaget innebærer at elevene skal kunne forstå sin egen og andres kultur som grunnlag for å bli ”det integrerte menneske” som tar hånd om eget liv så vel som forpliktelser overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. Slik forståelse innebærer både kunnskap og erkjennelse. Eleven skal tilegne seg kunnskaper om kulturen og en viss sosial kompetanse. De skal lære seg et språk som kan være et hensiktsmessig redskap for å tolke og forstå samfunnets tekster, og de skal ta inn over seg en utvikling som har pågått i mange hundre år.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) er opptatt av hvordan tekstene i kulturen tjener vår forståelse, og mener at skolen må fremelske kulturanalysen i litteraturanalysen:

Personleg identitet er avhengig av evnene til å finne ut av kva som er avgjorde rammer for min eksistens, kva som er mogeleg å endre, kva som er min påverknad på omgjevnadene og koss dei påverkar meg. (Nicolaysen 2005, s. 28)

Tekster kommer fra individer som mener de har noe å uttrykke, og Kvalsvik etterlyser en mindre ydmyk holdning overfor tekstene. I vår tids mediesituasjon er lese måter viktigere enn noensinne. Med det nye tekstbegrepet i norskfaget vokser det fram et felles problemfelt som bør være en spore til tverrfaglige diskusjoner innen fagdidaktikken.

### 2.3.2 Kulturforståelse og verdivalg

Kulturforståelsen skal danne et grunnlag for elevens personlige valg. Men psykologiske og sosiale faktorer er også med på å bestemme hva som velges. Valget er ikke fritt. I norskfaget presenteres elevene for tekstkultur og muntlig tradisjon, og de skal lære å reflektere over det de lærer og opplever. Da er det allerede tatt noen valg for dem. Allmueskolen, folkeskolen og grunnskolen har bygd på de kristne grunnverdiene, etter hvert også humanistiske verdier. I læreplanen *Mønsteplanen* 87 finner vi et forsøk på å liste opp disse verdiene.

Målet må være at grunnverdier som sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet, og toleranse får prege skolens virksomhet på en slik måte at elevene selv kan tilegne seg disse verdiene. (M87, s.12)

Dette var ansett som felles verdier for humanister og kristne. Det som er forskjellig, er forankringen man har for verdiene. Humanistene anser verdiene som utviklet på grunnlag av menneskelige erfaringer, mens kristne knytter verdiene til en guddommelig autoritet. Det gir ulike identitetsforankringer.

Et gitt sett med verdier kan utgjøre en ideologi, og i skolens formålsparagrafer søker man å beskrive den ideologi skolen skal stå for. Men man kan ikke lage en fullstendig liste over verdier for et hvert behov. I ulike situasjoner vil man oppleve at verdier står mot hverandre. Ifølge humanistisk tradisjon vil man da kunne forhandle seg fram til enighet. Men for at det ikke skal være nytteverdier, ”her og nå”-verdier, det bygges på, må man se hen til det kulturelle grunnlaget. Da er man henvist til tolkningsarbeid i ulike tekster.

Kristne vil i slike situasjoner spørre hvilke verdier som settes først av en høyere makt. Og skal man bruke bibelen som rettesnor, vil det være et spørsmål om å tolke verdier ut fra tekster som ikke lister opp verdier, men hvor det finnes mange tilsynelatende paradoksale sannheter. I tillegg lever vi i et pluralistisk samfunn hvor andre ideologier søker innpass. Så uansett valg av forankring for de valgte verdiene, vil tolkningsarbeidet stå sentralt for å kunne forstå.

Det er ikke alltid enighet om hva som er fakta, tolkning eller ideologi. Mye av det man kaller fakta, er antagelser bygd på ideologisk grunnlag. Hva som regnes for fakta i et samfunn, kan variere i forhold til tid, sted og den rådende ideologi. Og hvilke fakta man presenterer sammen i en gitt sammenheng, vil heller ikke være en fullstendig nøytral handling. En ytring om verden vil alltid ha en subjektiv del, være en tolkning av virkeligheten. ”Det at mennesker har sitt eget perspektiv på virkeligheten, betyr at den rent

objektive beskrivelse av virkeligheten er en prinsipiell umulighet” (Svennevig 2001, s. 177). Å kunne kommunisere eget perspektiv og lytte til andres, vil derfor kunne gi et mer helhetlig bilde og en bredere kulturforståelse.

## 2.4 Identitetsutvikling

### 2.4.1 Identitetsbegrepet

Identitet som begrep har hatt stor appell, kanskje fordi det svarer til forståelsen av sammenheng mellom det individuelle og det sosiokulturelle. Det viser et samspill mellom selverkjennelse og forståelse av samtiden. Erik H. Erikson lanserte like etter siste verdenskrig begrepet 'identitet' i sitt tverrfaglige arbeid med å formidle humanistisk individorientering og samfunnsorientert sosialiseringsteori (Krogseth 2001). Begrepet var tydelig influert av eksistensfilosofien; mennesket måtte ta valg. Om bruken av begrepet kan man lese i sluttrapporten fra kulturanalytisk del av et forskningsprosjekt initiert av Nordisk ministerråd der Krogseth skriver:

Begrepet utviklet seg som et tidssvarende begrep for menneskelig selvrefleksjon, i likhet med termer som ego, selv, sjel, karakter, personlighet m.fl. Etter hvert tar det opp i seg og syntetiserer flere av de andre nevnte termenes anliggender, og erfarer en inflatorisk bruksvekst, også til fortrenging av de andre begrepene, i løpet av få tiår. (Krogseth 2001, s.88)

I 1985, da forløperen for M87 kom, nådde dette begrepet norskfaget i læreplanen for grunnskolen.

Den fokus som romantikken satte på enkeltmennesket, var et viktig grunnlag for utviklingen av identitetsbegrepet. Etymologisk tilhører betegnelsen sammen med det latinske ordet *idem*= *den samme*. I prinsippet har man to former for ”sammehet”. Man er den samme som seg selv, og man er den samme som andre. Identiteten har en personlig og en sosial side. Da forutsetter identiteten ifølge Svennevig (2001) tre ulike størrelser som inngår i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det må være et individ som skiller seg fra andre, det må være fellesskap som skaper tilhørighet, og det må være egenskaper som skaper likheter og forskjeller.

Identitetsbegrepet debatteres også ut fra bestandighet. Er menneskets ulike identitetstilknytninger noe som endres, eller finnes det noe som ligger fast? I tråd med idealer



om den helstøpte personlighet er den essensialistiske identitetsoppfatningen, der identitet er et sett medfødte kjerne egenskaper, et sentralt og samlende fokuseringspunkt, en naturlig gitt størrelse, noe man *er* (Mælum 2003). Andre idehistoriske retninger har andre definisjoner. Grunnleggende forskjellig fra det essensialistiske synet er det konstruktivistiske synet, der identitet er noe som konstrueres og konstitueres underveis, og det nettopp er mangelen på en kjerne som karakteriserer identiteten. Identitet er en kulturell gitt størrelse, noe man fremstår som ifølge sin livsstil, sin atferd og sitt utseende. I postmoderne tenkning, spesielt innenfor litteraturvitenskap, forestiller man seg at mennesket utvikler mange ulike identiteter etter hvert som det blir utfordret til å gå inn i nye roller. Dette er de to ytterpunktene.

Britt Mæhlum (2003) peker også på en tredje oppfatning, en kombinasjon av den essensialistiske og den konstruktivistiske oppfatning av identitetsbegrepet. Hun presenterer tre metaforer der kjernen representerer det essensialistiske begrepsinnholdet, løken det konstruktivistiske, mens mellomoppfatningen tildeles elven inkludert elveleiet som metafor. Denne siste oppfatningen ivaretar både det foranderlige, elven, og det mer konstante elveleiet som likevel gradvis endres gjennom aktiviteten og bevegelsene i elven.

Denne metaforen, som er brukt av enkelte filosofer, tar hensyn til det foranderlige og variable ved identiteten, samtidig som den også legger vekt på det stabile og mer konstante. Den tilsynelatende stabile komponenten er likevel ikke upåvirket av det som er i kontinuerlig endring. Elveleiet blir over tid gradvis endret gjennom den aktiviteten og de bevegelsene som foregår i selve elva. (Mæhlum 2003, s. 108)

I det følgende er det denne siste begrepsoppfatningen som legges til grunn for forståelse av identitet.

## 2.4.2 Identitetsutvikling og språk

Identitetsutvikling innebærer å sette seg selv inn i en sammenheng, å kunne presentere og forklare seg selv ut fra noe annet eller noen andre. Individet skaper sin egen biografiske framstilling og trenger språk for å gjennomføre det. Ifølge Anthony Giddens (1991) er det moderne selvet et refleksivt prosjekt. Identitetsutvikling er en bevisstgjøringsprosess som først og fremst er språklig betinget. Man må stadig ta stilling til hvem man skal være, og hva man skal gjøre ut fra ens tolkning av virkeligheten. Denne refleksjonen og tolkningen er språklig. Og man må kunne begrunne sine valg. Denne begrunnelsen skjer språklig. En slik refleksiv identitet krever et kontekstuavhengig språk, og en av norskfagets oppgaver er å gjøre elever fortrolig med dette språket.

Språk er i neste omgang en viktig identitetsmarkør, i hvert fall ut fra den identitetsforståelsen som er lagt til grunn i denne sammenhengen. Mælum (2003) henviser til to teorier som blir mye brukt i sosiolingvistiske studier, og som konkretiserer noen av de sentrale mekanismene i identitetsutviklingen. Fra to ulike perspektiv kan disse supplere hverandre i forståelsen av det individuelle og det kollektive aspekt. Først er det tilpasningsteorien, utviklet innen sosialpsykologi basert på et ønske om å forklare de individuelle vekslingene mennesker ofte foretar i språkbruken i forhold til hvem man samtaler med. Et grunnleggende trekk innen denne teorien er å se på språklig handling som en refleks. Denne refleksen viser et ønske om distanse eller nærhet. Man konvergerer for å skape nærhet. Ved en integrativ innstilling til språkbruk, vil man velge språk, ord og formuleringer som står nærmest det fellesskap man ønsker å identifisere seg med. Motsatt divergerer man for å markere avstand og bruker språkformer som markerer avstand til det man ikke ønsker å være. Selv om man skulle ha en mer instrumentell innstilling til det å bruke et annet språk eller en annen dialekt, vil det over tid kunne virke tilbake på identiteten.

Den sosiale nettverksteorien med opprinnelse i sosialantropologien baserer seg på forklaringer av språkbruk ut fra sosiale relasjoner. På mikronivå gjelder dette relasjonene til de uformelle sosiale kontaktene, familie, venner, skolekamerater og kolleger. Kontakter på makronivå har også betydning, men mer for voksnes nettverkstilknytning enn det har for barn. Nettverket kan ha en mer eller mindre normerende og kontrollerende funksjon i forhold til den enkelte. Tette nettverk der menneskene er knyttet til hverandre gjennom flere ulike roller samtidig, vil være sterkere normgivere enn åpne nettverk med liten tetthet. Og i forhold til minoriteter kan det beskrives som at isolerte nettverk vil være sterkere normgivere enn integrerte nettverk. Med basis i det Mæhlum (2003) skriver, kan kjennetegn på tetthet settes opp slik:

<b>Nettverk med stor tetthet:</b>	<b>Nettverk med liten tetthet:</b>
Mange roller i forhold til hverandre og jeget	En eller få roller i forhold til hverandre
Alle kjenner hverandre	Alle kjenner jeget, men ikke nødvendigvis hverandre
Multiplekse relasjoner	Uniplekse relasjoner
Isolert	Integrert
Rurale samfunn og grupper innen urbane strøk	Urbane strøk

Nettverksteorien er en teori som er utviklet for å forklare sosialiseringprosessen, og gjelder derfor alle handlinger, ikke kun de språklige. Og hvordan de sosiale relasjonene innvirker på

ulike handlinger og på identitetsutviklingen, vil bare være en av flere faktorer. Derfor vil det være store individuelle forskjeller, og man kan ikke trekke den slutningen at språket vi bruker i ulike sammenhenger, gir et klart svar på hvem vi er, kun en indikasjon.

Gjennom språket gir og mottar vi informasjon, og vi påvirker og påvirkes. Vi kan gi uttrykk for hvem vi er, og hva vi står for. Samtidig får vi reaksjoner på hvordan andre oppfatter og tolker måten vi framstår på. Når vi oppfatter hvilken identitet andre tillegger oss, vil dette virke inn på hvordan vi ser på oss selv. Språklig samhandling bidrar derfor også til identitetsforhandlinger basert på jegets og de andres oppfatninger. Språket er her en del av en større sammenheng, av den totale kommunikasjonen i ulike fellesskap.

### 2.4.3 Identitetsutvikling innebærer valg

I innledningen til generell del av nåværende læreplan står det: ”Utvikling av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (LK06, s. 19). Så lenge samfunnet var preget av stabile, tradisjonsgitte roller og verdier, var dette et grunnlag å bygge sin identitet på. Men etter hvert som de tradisjonelle verdiene ble satt under diskusjon, rollemønstre ble brutt opp, og samfunnet stadig ble mer pluralistisk, er valgmulighetene for enkeltindividet blitt mer synlige.

Identitetsutvikling er individets bevisstgjøring av hvem man er, og hvilke verdier man legger til grunn for forståelse av seg selv og den sammenheng man lever i. Giddens beskriver utviklingen av selvforståelse i moderniteten som en streben etter identitet idet man danner seg en grunnfortelling som skal gi sammenheng:

Selvets refleksive prosjekt, som består i at oprettholde sammenhengende, men konstant reviderte biografiske fortellinger, finder sted i en kontekst af mangfoldige valgmuligheder, der filtreres gennem abstrakte systemer. I et moderne socialt liv får begrebet livsstil en særlig betydning. Jo mer traditionen mister sitt tag, og jo mer dagliglivet rekonstrueres på baggrund af det dialektiske samspil mellem det lokale og det globale, desto mer tvinges individerne til at træffe valg om livsstil blant mange forskjellige muligheder. (Giddens 1991, s. 14)

Moderniteten befrikket individet fra nedarvet identitet, men ikke fra identitet i seg selv. Behovet for å kunne sette sitt eget liv inn i en større sammenheng, å danne en grunnfortelling, er der stadig. I den postmoderne fasen har de store fortellingene som før kunne danne en felles horisont, mistet sin autoritet. Kristendommen, troen på vitenskapen og troen på fremskrittet er bare noen av utallige sannheter. Det finnes ikke lenger en normativ virkelighetsfortolkning

som kan gjøre krav på å representere en overgripende sannhet som kan knytte tilværelsen sammen. Tradisjonene står ikke lenger over individene, men individene står over tradisjonene og må tolke sin egen virkelighet uten hjelp fra tidligere generasjoner.

I norskfaget har disse valgmulighetene skapt mye diskusjon. I forbindelse med utarbeidelsen av nye læreplaner på 1990-tallet viste daværende undervisningsminister, Gudmund Hernes, et sterkt engasjement for den nasjonale kulturarven som grunnlag for identitetsutvikling. Han roste grunnskolens gamle lesebøker, spesielt Nordahl Rolfsens lesebøker, som gjennom årene hadde gitt så mange nordmenn opplæring i kulturarven. Mange så på dette engasjementet som foreldet nasjonalromantikk, og hevdet at den norske enhetskulturen var en myte og kun et resultat av at man ikke hadde tatt tilstrekkelig hensyn til alle grupper i samfunnet. De ”nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (L97) som skulle være grunnlag for identiteten, var kanskje ikke så selvsagte. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (1993) mente at store deler av befolkningen aldri hadde passet inn i skolens ”nasjonale prosjekt”. Den felles kulturarven som Hernes mente at elevene skulle bygge sin nasjonale identitet på, hadde flere sider enn det man kunne finne i skolens lesebøker. Ikke alle følte seg hjemme i det bildet som ble skapt.

Leseopplæringa eg vart utsett for, står for meg som eit skule-eksempel på ”opplysningas negative dialektikk”, idealbiletet av Noreg i skulebøkene hindra innsikt i kva det ville seie å leve og vere forskjellig i Noreg. (Nicolaysen 1993, s. 6)

Paul Otto Brunstad, som lenge har forsket på tro og fremtidsforventninger blant ungdom, hevder at ideene som generell del av den nåværende læreplanen er bygget på, for lengst er foreldet. Læreplanen forutsetter en mønsterelev som knapt finnes.

Det er kanskje nødvendig å se det forhold i øynene at den oppvoksende slekt verken er meningssøkende, kunnskapshungrige eller opptatt av kulturarv i tradisjonell forstand. De har et avslappet og uanstrengt forhold til om det finnes absolutte sannheter eller en grunnleggende mening med livet. Så lenge de har det gøy, er rimelig trygge, kan oppleve spennende ting og har penger til å kjøpe det de vil, så opplever de fleste at de har det bra. (Brunstad 1998, s.34)

Det er det idealistiske synet fra slutten av 1960- og utover på 1970-tallet som gjør seg gjeldende i læreplanen ifølge Brunstad. Han hevder at mange unge i dag har tilpasset seg normoppløsningen og har utviklet identiteter som i stor grad er tilknyttet livsstil og ytre symboler snarere enn indre idealer. Det å adoptere en livsstil, kan danne struktur og gi beskyttelse i en pluralistisk virkelighet. Og man kan lett tilpasse seg nye roller og veksle

uanstrengt mellom roller med høyst ulike verdisystemer. Brunstad bruker begrepet 'multiidentitet' om den nye postmoderne identiteten.

Giddens (1991) beskriver også utfordringene ved å danne og opprettholde selvidentiteten i en tid der man ikke finner støtte i tidligere generasjoners verdier. Tvilen er blitt gjennomgående og utgjør en eksistensiell dimensjon. Denne tvilen rundt hva den unge skal velge, er like lammende for mange unge som tidligere generasjoners hindringer i form av kjønnsroller, sosiale skiller og lignende. Risikoen for å velge feil er så stor at ansvaret kan gjøre mennesker syke. Anstrengelsene ved å beholde selvkontrollen tar alle krefter, og kreativiteten går over i det selvdestruktive. Motstridende ytre forventninger og krav til individet kan føre til spalting av selvet og manglende egosyntese, og dermed til rolle- og identitetsforvirring. De mange valgmulighetene blir en for stor byrde å takle. Men hvis man lar være å velge, er det markeds- og mediekreftene som tar over, og personlige valg påvirkes av standardiserte løsninger.

Norskfaget er utsett av myndighetene til å hjelpe elever til å utvikle sin selvforståelse. Gjennom arbeidet i faget skal skolen bidra til elevenes identitetsutvikling ved å gi dem mulighet til å utvikle et språk der de kan reflektere, begrunne og slik skape sin egen biografiske fortelling og tolke seg selv inn i en sammenheng. Og skolen kan utfordre elevene til en bred kulturforståelse og til å tolke og gjenkjenne de ulike verdier på "livssyns- og livsstilsmarkedet". Da er det nødvendig at elevenes erfaringsverden utvides når de kommer til skolen, ikke at de får sementert sine holdninger og oppfatninger. Leif Johan Larsen (2005) viser til den tyske pedagogen Thomas Ziehe som har vært "lærling" hos Habermas. Ziehe angriper det psykologiserende identitetsarbeidet som foregår i skolen. Hvis skolen verken i form eller innhold skiller seg fra elevenes hverdagsliv, innebærer det en innsnevring av erfarings- og identitetsmulighetene deres, hevder han.

## **2.5 Dannelse**

### **2.5.1 Dannelse i historisk lys**

Identitet og identitetsutvikling har sammenheng med dannelse fordi dannelse forutsetter identitetsutvikling. Men identitet og dannelse er langt fra synonyme begreper. Mens

identitetsutvikling er en uunngåelig prosess i menneskelivet, er dannelse avhengig av målrettet påvirkning utenfra. Man kan dannes eller forbli udannet.

Så kan man tenke at dannelse er det samme som utdanning. Om det sier Jon Hellesnes: ”Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom” (Hellesnes 1969, s. 79). Med det sier han at det er et skille mellom kunnskap og visdom. Det er når kunnskap blir brukt til refleksjon at visdommen kan vokse fram. Det vise mennesket har evne til å reflektere og skjelne mellom hva som er vesentlig og uvesentlig eksistensielt sett. ”I det gode samfunn ville utdanning føre med seg daning og dermed visdom” (samme).

*Danning/dannelse* er et begrep som oppsto på 1700-tallet, men har sin rot i de klassiske språkene (Aase 2005). I renessansen kom en rekke nye fag til i skoler og universiteter, fag vi i dag kaller humanoria. J.J. Rousseaus forfatterskap skapte en pedagogisk bevegelse der utdanning og oppdragelse fikk en ny dimensjon. Et nytt og mer optimistisk syn på barnets og menneskets natur var med til å prege begrepsinnholdet til dannelsen. Det ble knyttet opp til kulturen og utvikling av forståelsen som kreves for å delta i kulturverdiene, og det inkluderte en kritisk holdning til kultur og sivilisasjon. Mot slutten av 1700-tallet ønsket nyhumanistene en renessanse for de klassiske språkene. Ifølge Frøydis Hertzberg (1995) var det fra denne bevegelsen formaldanningsbegrepet oppsto, prinsippet om at innlæring av språk og spesielt latinsk grammatikk hadde en formaldannende virkning på evnen til annen læring.

Under 1800-tallets sterke fokus på det nasjonale, ble folkedanningsbegrepet et grunnlag for innholdet i skolen. Avgjørende innflytelse på dansk dannelsesstenkning, og dermed stor innflytelse også på den norske, hadde Grundtvig. Han mente at språkene i den klassiske danningen måtte erstattes av morsmålet. Og kulturen som ble forvaltet i den latinske skolen, skulle skiftes ut med andre befolkningslags kultur. I første omgang gjaldt det bondekulturen, og her i landet ble det slik at parallelt med bytte av kultur hadde landsmålet stor framgang. Folkedanningsbegrepet ble en forståelsesramme for læring og dannelse i stadig flere befolkningsgrupper, og det ligger også til grunn for den toleranse man søker for nye landsmenns kultur.

Selve ordet *dannelse* fikk utover på 1900 tallet en negativ valør for mange. Begrepet ble satt i forbindelse med borgerskapets kultur og fikk et sterkt begrenset innhold. Dannelse ble sett på som tilpasning til et sett med sosiale regler, noe ytre kulturelt. Alt det hadde med språket å gjøre, var at det var viktig å bruke den ”riktige” dialekten. Selv i dag har ordet en negativ klang for mange. Aase uttrykker det slik:

Selv blir jeg ofte advart mot å bruke det fordi mange plutselig blir redde for at jeg skal bli misforstått. Noen kunne komme til å tro at jeg mener *manerer*.”(Aase 2005, s.36)

Forståelsen av dannelse som ’borgerskapets kultur’ peker på et sentralt spørsmål: Hvem skal ha makt til å definere hva som skal være de viktigste kulturelle verdiene i samfunnet, for hva som er verdifull litteratur og annen kunst, god oppførsel og godt språk? For dannelse har med verdivalg å gjøre.

I flere tiår ble et begrep som sosialisering mye brukt i skolesammenheng i stedet for dannelse. I 1970-årenes skolepolitikk fikk positivismen i stor grad innpass i alle skolens fag, med tanken om at undervisningen skulle være mest mulig verdinøytral. Da ble sosialisering oppfattet som et mer nøytralt begrep. Sosialisering er noe som alle mennesker utsettes for, et begrep fra psykologien. På den måten er det et begrep som er overordnet dannelse, og den samme spørsmålsstilling som over kan reises i forhold til sosialisering: Hvem har makten til å bestemme hva eleven skal sosialiseres inn i? Og på hvilken måte skal eleven sosialiseres? I samfunnet er det mange ulike sosialiseringsagenter. Skolen og foreldrene er kun to blant mange som vil påvirke barnet.

Jon Hellsnes har fra 1960-tallet forsøkt å bidra til en utvidet forståelse av dannelsesbegrepet, en rehabilitering av begrepet, selv om det gikk flere tiår før betegnelsen ble tatt i bruk igjen i læreplansammenheng. Han påpeker at elever kan sosialiseres på to ulike måter som står i sterk motsetning til hverandre. Elevene kan dannes eller de kan tilpasses. Begge deler er sosialisering:

Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei heile tida eksisterer og arbeider innanfor. Danning inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene, danning utviklar fornufta og fører med seg ei evne til sjølvstendig tenkning. (Hellesnes 2005, s. 28)

På 1970-tallet hevdet Hellesnes at det var tilpasningsideologien som rådde i skolen. Elever kunne være mistilpasset eller veltilpasset, og frustrerte elever fikk diagnosen tilpasningsforstyrrelse. Hellesnes skrev i 1975 at dannelse måtte ta over for tilpasning i sosialiseringsprosessen. Og med dannelse mente han da et begrep som gikk ut over formaldannelsens begrep om kjennskap og forståelse. Det måtte også omfatte kritisk og selvstendig tenkning. I M87 ble dette et uttalt mål for norskfaget.

1700-tallets dannelsesidealer var visdom, måtehold, rettferd og mot. Disse lærte man gjennom språkopppdragelsen, retorikken, med de klassiske tekstene som eksempel og egne

erfaringer som øvelse. Men 1700-tallets idealer var ikke like for alle samfunnsskasser. Laila Aase skriver om røttene for norskfaget:

På 1700-tallet hadde man tre ulike dannelsmålsettinger for tre ulike samfunnslag og forskjellige skoletilbud for disse. Allmuen skulle bli from og lydig. De lærde skulle bli gode mennesker, og den nye samfunnsgruppen, borgerne, skulle bli nyttige. For denne siste gruppen oppstod det nye skoletilbudet med en mer praktisk nyttebetont utdanning enn den tungroddede latinskolen, som kom under stort press og ble tvunget til reformer. Det er i dette reformarbeidet at norskfaget oppstår som eget fag, kanskje særlig preget av en ny estetikk. I løpet av 1800-tallet smelter disse tre i stor grad sammen til ett, gjennom flere utviklingstrinn, særlig av behovet for å utvikle en nasjonal identitet. (Aase 2005, s. 42)

I 1896 tas det siste store oppgjøret mellom de klassiske språkene og norsk i den nye loven om høyere utdanning. Norsk blir det sentrale dannelsesfaget. Men hvilke grupper som skal komme til orde og får prege norskfaget med sitt verdisystem, var og er en stadig diskusjon.

### 2.5.2 Dannelse og læringssyn

Når innsikten i det norskfaglige området settes inn i et bredere livsperspektiv som angår hele elevens verden, oppstår det et samarbeid mellom fag- og allmenndidaktikken. Sett ut fra norskfagets mål, er det naturlig at man i didaktisk refleksjon rundt norskfaget er opptatt av hva som gir de beste læringsbetingelsene pedagogisk sett.

Det er fremdeles to dannelsessidealer som krever plass i didaktisk tenkning i norsk skole (Dahle 1992). De representerer ulike pedagogiske læringssyn og er begge med å prege elevenes skolehverdag gjennom stoffutvalg og ikke minst metodikk og kommunikasjon. På den ene siden er det et dannelsesideal ut fra det konstruktivistiske læringssynet som bygger på et optimistisk menneskesyn. Kunnskapen har da primært dannelsesverdi, slik at elevene skal forstå den tradisjonen de står i, og kan utvikle moral og lære seg å handle rett ut fra verdier som de har et bevisst forhold til. Mennesket er et subjekt i denne prosessen, og metodikken vil preges av prosessorienterte metoder og dialog. Det vil bli vektlagt at elevene lærer å studere selv, resonnere og tenke kreativt. Eleven må være subjekt i læringsprosessen.

Det andre dannelsesidealet er bygget på opplysningstidens nytteideal og et positivistisk kunnskapssyn. Opplæringen er innholdsorientert, og metodikken preges av enveis- kommunikasjon. Kunnskapen må være målbar. Eleven skal tilpasses og forberedes til å ta over nyttige funksjoner i samfunnet. Eleven er objektet for undervisningen.



Hvis man skal anvende metaforer på disse to læringssyn, kan man forestille seg elevene henholdsvis som lys som skal tennes, eller tomme kar som skal fylles. Det sier seg selv at de ulike læringssyn så vel som type kunnskapsstoff vil ha konsekvenser for metodikk og språklig kommunikasjon i klassen. Men praksis i klasserommet er ofte styrt av andre faktorer enn et gjennomtenkt læringssyn. Mange lærere har en pragmatisk holdning til læringsteorier, og i hverdagen i klasserommet blir ikke ideelle læringsprinsipper det man i første rekke prioriterer. Lærerens kvalifikasjoner og holdninger er svært viktige faktorer i undervisningen. Men andre faktorer som inngår i rammene for undervisningen, er også med på å bestemme retningen. Enhver lærer som har praktisk erfaring, har opplevd at ressursfaktoren i form av tid for refleksjon over egen praksis, tid til elevene og tid for å lete fram og tilpasse undervisningsmateriell konkurrerer med hverandre. Norsk er et dannelsesfag, sies det i læreplanen. Lærestoffet kan ha danningspotensial. Men andre faktorer er med å bestemme hva utfallet blir for eleven.

Aase (2005) hevder at dannelsesprosessen krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av deres utrustning for personlig utvikling og beredskap for samhandling med andre. I skolen er det nær sammenheng mellom kunnskap, kultur og dannelse. Men dannelse er verdibasert og kommer ikke av seg selv ved at man lærer kunnskapsstoff og regler. Metodikken må inneholde kommunikasjonssituasjoner der elevene både får møte motforestillinger og nye perspektiver, og der de selv gir respons på ulike måter. En metodikk som legger til rette for at eleven blir utfordret til å tenke, er en betingelse for norskundervisning som skal være dannende ut fra et konstruktivistisk perspektiv på læringen.

## 2.6 Kommunikasjon

Det latinske ordet *communicare*=gjøre felles er opphavsordet til kommunikasjon. Når vi i Gyldendals fremmedordbok finner synonymer som forbindelse, samferdsel og samferdselsmidler, sier det noe om det bruksomfang dette begrepet har fått. Kommunikasjon favner også et vidt spekter av vitenskaplige områder. Denne avhandlingen omhandler både sosiale og individuelle prosesser i kommunikasjon, både den kommunikative samhandlingen slik lærerne ser den og ønsker den i undervisningssituasjonen, og den betydning man mener kommunikative handlinger kan ha for individets dannelse og identitet. Det angår da sosiolingvistikens område og teorier fra andre områder som sosiolingvistikken benytter seg

av. Noen av dem er nevnt over i forbindelse med identitet og språk (kap. 2.4.2).

Kommunikasjon sees her gjennom pragmatikkens briller.

### 2.6.1 Kommunikasjon og roller

Kommunikasjonen mennesker imellom påvirkes av de relasjoner man har til hverandre, relasjoner som i stor grad er bestemt ut fra roller som far og sønn, elev og lærer etc. Som nevnt over, er disse rollene med på å definere vår tilhørighet, vår gruppeidentitet (kap. 2.4.2). Lærer-elev-rollene og voksen-barn-rollene er i utgangspunktet svært asymmetriske. Men avhengig av innstilling og valg av perspektiv i kommunikasjonen kan det åpnes for en mer symmetrisk fordeling av rettigheter og forpliktelser. I undervisningssituasjonen vil dette i stor grad gjenspeiles i undervisningsmetodene. Det grunnleggende premisset for å øve innflytelse er at man kommer til orde, og om man i kommunikasjonssituasjonen ikke bare får anledning til å gi respons, men også kan ta initiativ og være med på å styre utviklingen av en samtale, at man kan stille spørsmål og ikke kun er henvist til å respondere på andres spørsmål og utsagn.

### 2.6.2 Kommunikasjon og forståelse

Gjennom kommunikasjonen skjer både sosialisering og individuering. Den kommunikasjon som metodikken skal legge til rette for, skal ifølge læreplanen fremme kulturforståelse og virke positivt på identitetsutvikling og dannelse. Ifølge Habermas (1981) blir den kulturelle kunnskapen oppsamlet, formidlet, reproduisert og fornyet gjennom kommunikasjonen. Slik kulturell overlevering sikrer kontinuitet og sammenheng i kunnskapen. Men skolen skal også gi unge mulighet til å utvikle evnen til argumentasjon og kritisk bearbeidelse av tradisjonene og den kulturelle overleveringen slik at den kulturelle kunnskapen kan bli fornyet. Dermed er ringen sluttet for de fire begrepene fra innledningen, for slik kritisk bearbeidelse krever blant annet kulturforståelse.

Over er nevnt behovet for at eleven får komme til orde dersom undervisningen skal være konstruktivistisk, at der er en dialog som utfordrer til refleksjon (kap. 2.5.2). Dialogen er ofte fremholdt som den fremste språkhandling for å skape forståelse, og den forutsetter språklig samhandling, naturlig nok når man ser på ordets opphav, *å gjøre felles*. Det er ikke nok at man handler samtidig. Man må ha, eller søke å opparbeide, et felles forståelsesgrunnlag, en innbyrdes forståelse. Kommunikativ aktivitet innebærer alltid et slikt samarbeid. Selv om taler og adressat er uenige, kan de likevel ha det felles mål å kunne

uttrykke sine meninger overfor hverandre. Det er først når deltakerne avviser målet med samtalen at kommunikasjonen bryter sammen. Habermas sier det slik:

I den kommunikative handelen er de delaktige ikke primært orientert mod egen succes; de forfølger deres individuelle mål under den betingelse, at de kan afstemme deres handlingsplaner i forhold til hinanden på grundlag af fælles situationsdefinitioner. (Habermas 1981, s.209)

Avstemmingen som Habermas omtaler, består både av at elevene lærer å uttrykke seg og å lytte til medelever, til lærer og i overført betydning også til de skrevne tekster. Og det innebærer at man prøver å se fra andres perspektiv. Målet er å skape språklig mening gjennom en dialogisk prosess der alle parter bidrar. Det fremmer dannelsen ut fra et konstruktivistisk synspunkt.

Dialogen krever en tilpasning som i stor grad motiveres ut fra relasjonene mellom deltakerne i samtalen, og kan forklares ut fra tilpasningsteori eller nettverksteori omtalt i kapittel 2.4.2. Jan Svennevig (2001) påpeker at både de sosiale relasjonene og våre personlige egenskaper er med på å prege kommunikasjonen. Våre egenskaper, holdninger, kunnskaper og smak, er en vesentlig del av våre subjektive forutsetninger for å forstå og beskrive virkeligheten vi opplever. Det er derfor dialogen med de mange perspektiver er viktig for forståelsen.

Vårt perspektiv på, eller vår tolkning av, virkeligheten kommer fram i språklige valg så vel som i hva vi trekker fram, og ikke minst i hva vi tar for gitt eller unnlater å si. I kommunikasjonen kan relasjonene virke tilbake på egenskapene. Dersom solidaritet eller affeksjon er viktigere for et menneske enn egne holdninger og smak, vil de personlige egenskapene kunne dempes i kommunikasjonen og over tid kunne endres. Å få til en reell dialog som grunnlag for forståelse, er en krevende øvelse i et klasserom. Fra lærerens side fordrer det både kunnskap og selvinnsikt for å kunne bidra til å utvikle elevene til gode samtalepartnere.

### 2.6.3 Kommunikasjon og lærerrollen

Enhver lærer vil så lenge man har elever, høre spørsmålet: "Hvorfor skal vi lære dette?" Man kan ta imot det som en oppfordring til didaktisk refleksjon. "Lærernes viktigste læremiddel er de selv" (*Kunnskapsløftet 06*, s.12). De asymmetriske rollene lærer og elev i utgangspunktet har i kommunikasjonen, øker kravene til ansvarlighet hos læreren.

Når taleren presenterer et virkelighetsbilde, er det ikke bare formidling, men kan i høy grad være å overbevise adressaten om at dette bildet er verd å dele. Undervisning og oppdragelse er påvirkning. En dansk pedagog har gjort en intervjuundersøkelse blant elever som har gått på kristne og sosialistiske friskoler i Danmark. Målet var å kunne beskrive elevenes reaksjoner på den påvirkning de hadde opplevd i skolen. Han konkluderer med at det finnes god og dårlig påvirkning, men ingen ikke-påvirkning eller nøytral påvirkning, selv om det også har vært prøvd:

Kunne problemet med påvirkning ikke løses ved at avvikle påvirkningen? Historisk sett har visse grener av den radikale reformpædagogik og laissez-faire-pædagogikken forsøkt seg med denne løsningen. Også visse representanter for nyere konstruktivistisk pædagogik arbeider på et sådant prosjekt. Den løsningsmodell støtter imidlertid på den vanskelighet, at det ikke er mulig, fordi selv den, der ikke ønsker å påvirke barnet, allikevel påvirker det, nå blot implicit.” (Pedersen 2007, s.23)

Carsten Hjørt Pedersens informanter beskriver situasjoner der elevenes integritet ble truet og situasjoner der de ble utrygge fordi læreren fremsto utydelig og lite omsorgsfull. Det er en grense for hvor nære man kan trø, og en grense for hvor tilbaketruet man kan være når man oppdrar og underviser barn og unge. I kommunikasjonen kan man innvandre elevens intimsfære eller trekke seg for langt tilbake. Begge deler opplever eleven som svik ifølge Pedersens undersøkelse. Men siden elever har ulike grenser for sin integritet og for når de opplever læreren som utydelig og tilbaketruet, så er dette en stor utfordring å møte for læreren.

I den asymmetriske kommunikasjonen mellom lærer og elev har læreren stor modellmakt. Lærerens virkelighetsbeskrivelse blir tillagt større vekt av både adressat og tilhørere. Stein Bråten er opptatt av hvordan kunnskapsformidling kan legges opp slik at ulike perspektiver slipper til, og hvordan elever kan få sjansen til å utvikle egne perspektiver, ikke bare adoptere andres. Han beskriver Platons gjengivelse av Sokrates-dialogene som skinn-dialoger der det er de vise som skal lyttes til. Perspektiver fra de som ennå ikke er vise, er uinteressante: ”Sokrates styrer samtalen ved sin gresdragende bestemte måte å spørre på – som om han kan foregripe utfallet på den og har boken med fasitsvarene under armen” (Bråten 1998, s. 97). Hans Skjervheim (1976) kaller skinn-dialogene overtalingskunst som kun fører til tro eller mening uten innsikt. Dette perspektivet synliggjør enda en utfordring for læreren. Læreren må fremelske innsikt, hevder Skjervheim, eleven må overbevises – ikke overtales. Bråten (1998) gir fire nøkler som kan bidra til å oppheve modellmakt og sørge for at dialogen bli mer enn en skinn-dialog. Sammenfattet kan disse nøklene fremstilles slik:

1. Sørge for at saksområdet blir definert på en måte gjør alle deltakernes premisser relevante.
2. Sørge for at flere perspektiver slippes til i samtalerommet.
3. Legge forholdene til rette for at deltakerne kan bringe inn kunnskap fra egne erfaringsområder og viten utviklet på egne premisser.
4. Bli bevisst modellmakt og veier å oppheve den på.

Bråten henviser til lærerrollen som en del av et drama. Der er mange hensyn å ta i formidlingen, faglighet, elevers ulike behov, skolens mål etc. Dramaet består i at ikke alle hensyn lar seg forene til enhver tid. Hva som skal prioriteres når ulike hensyn kommer i konflikt med hverandre, er det ikke enighet om. Og læreren er ofte den som må ta slike avgjørelser.

## **2.7 Valg av skjønnlitterære tekster**

Skjønnlitteraturen har gjennom tidene vært aktivt brukt i dannelseshensikt, både overfor voksne og barn. Den har vært et av lærerens beste hjelpemidler når det gjelder utvikling av sosial kompetanse, spesielt forståelse og empati, noe som alle programmer for utvikling av sosial kompetanse i barnehage og skole vitner om. Men barn har ulike forutsetninger for å forstå og tolke tekster som de leser og hører. Hvilken betydning tekstene kan ha for deres dannelse og identitetsutvikling, avhenger av mange faktorer. Elevenes totale lesekompetanse er selvfølgelig en viktig forutsetning når de kommer i den alderen hvor det forutsettes at de skal lese selv, og elevens kulturelle bakgrunn er en annen viktig faktor. I denne oppgaven fokuseres det på skjønnlitterære tekster som lærerne velger ut som felles stoff til undervisningen, muntlig så vel som skriftlig. Vekten legges på potensialet i tekstene ut fra andre faktorer enn elevenes leseferdigheter, noe det teoretiske materialet under også bærer preg av. Utgangspunktet vil være skjønnlitteraturen, men de samme prinsipper kan til dels også gjelde for andre teksttyper.

### **2.7.1 Fortellingen i vår kultur**

Den tredelte fortellingen med sammenheng mellom delene er i vår kultur et fortellingsmønster som utvikles i mennesket i tidlig barndom. Det er et uttrykk for behovet mennesket har for å

skape sammenheng og orden i tilværelsen. ”Livets fortellinger og kunstens fortellinger er regissert ut fra de samme narrative grunnmønstrene” (Penne 2001, s. 238). Studier viser hvordan førskolebarn gradvis utvikler dette kognitive skjema i sin tenkning, og hvordan de etter hvert klarer å skape sammenheng når de skal fortelle om det de har hørt og opplevd. Tredelingen der harmoni utvikles til disharmoni og igjen avløses av harmoni, ender akkurat slik vi ønsker at vår livsfortelling skal være, hvert kapittel skal avsluttes i balanse. Dette behovet etter en god slutt, ”det narrative begjær”, som litteraturvitenskapen benevner det, er med på å danne et mønster som kan være grunnlag for vår livsfortelling, vår identitet.

Og vi kjenner formen igjen i de fleste fortellinger, opplevde eller fiktive. Dette mønsteret har også vært utgangspunkt for det meste av barnelitteraturen gjennom tidene, balanse – ubalanse – balanse. Det starter i balanse, så dukker det opp en utfordring som skaper en ubalanse som må bekjempes. I sluttdelen opprettes balansen og harmonien igjen. Dette mønsteret følger også folkeeventyr og romaner for voksne. Forskjellen mellom fortellinger for barn og voksne er at midtdelen for voksne gjerne er litt mer komplisert og utviklende for hovedpersonen, slik at harmonien i sluttdelen blir av en annen kvalitet enn begynnelsen, hovedpersonen er blitt klokere. Dannelsesromaner er benevnelsen på sjangeren som nærmest var enerådende inntil det moderne gjennombrudd i 1880-årene. Modernistiske tekster bryter med tredelingsmønsteret. De kan inneholde første og andre del eller kun den midtre. Tredelingen i den voksne romanen finnes snart bare i trivallitteratur, den litteraturen som tross alt har flest lesere. Men ennå er det dette mønsteret som dominerer i mye av barne- og ungdomslitteraturen som er tilgjengelig for elever i grunnskolen, særlig for mindre barn.

Fortellingen, narrativ eller autentisk, presenterer leseren for ulike identiteter, og den skaper nye identiteter. Det finnes utallige eksempler på at barn som har vokst opp under vanskelige kår, har funnet støtte i en helt eller heltinne i litteraturen, en å identifisere seg med. Sylvi Penne (2001) nevner eksempelvis den amerikanske professor S. J. Hamilton som i sin selvbiografi forteller fra sin vanskelige oppvekst. Hun hadde *Anne fra Bjørkely* som sitt forbilde, og ut fra den tilknytningen formet hun sin identitet og avsto fra kriminelle handlinger. Penne nevner også den betydningen litterære kvinneroller fra slutten av 1800-tallet har hatt for kvinners identitet. Det har også vært forsket på og beskrevet kvinneroller i trivallitteraturen, roller som ikke har vært oppfattet som positive, men naturlig nok står ingen fram i slike undersøkelser og sier at disse rollene har påvirket dem.

Fortellingen inviterer leseren til en verden med ulike livstolkninger og kulturelle verdier. Verdisystemet er knyttet til aktørene i fortellingen. Aktørenes handlinger har en

hensikt. Hvem som vinner eller lykkes til slutt, forteller samtidig om hvilke verdier som seirer. Og er der ingen slutt med seier, sier det også sitt om verdisyn og livstolkning.

## 2.7.2 Modning og leserroller

Nyere barnelitteratur kan ofte ha en struktur som fordrer en svært moden, reflektert og ikke minst fleksibel leser. Bodil Kampp (2001) kombinerer Wolfgang Isters teori om estetisk respons med barnelitteraturforskning og barndomsforskning. Hun påpeker at deler av den nye barnelitteraturen problematiserer barndommen og forholdet mellom generasjonene både gjennom fortellingen og måten det fortelles på, og hevder at leserrollen som strukturene i denne litteraturen forutsetter, ikke nødvendigvis stemmer med modningen hos de barna den er beregnet på. Noen barn når kanskje aldri denne leserrollen.

Joseph A. Appleyard (1991) beskriver barns resepsjonsutvikling ut fra Piagets teori om barns kognitive utvikling. Piaget forutsetter at utviklingen i kvalitativ tenkning skjer uavhengig av kultur og miljø. Men Appleyard knytter sin beskrivelse til både psykologiske og kulturelle faktorer, og bygger da på Erik Erikson, Margaret Donaldson, Bruno Bettelheim og D.H. Winnicott og Howard Gardener. Han referer både til hva barn foretrekker å lese, og til struktur i det de forteller og skriver. Og han setter dette sammen med barns forutsetninger og behov på ulike områder. Appleyard deler resepsjonsutviklingen inn i 5 leserroller etter stadier i livet:

1. The Reader as a Player (førskolebarnets leserrolle)
2. The Reader as a Hero and Heroine (skolebarnets leserrolle)
3. The Reader as Thinker (ungdommens leserrolle)
4. The Reader as Interpreter (studentens leserrolle)
5. The Pragmatic Reader (den voksnes leserrolle)

Denne undersøkelsen vil gjelde elever som inntar de fire første leserrollene. Derfor skal disse rollene omtales her.

### 1. The Reader as a Player

Den lekende leseren kan man treffe langt opp i småskolealderen. Førskolebarnet lever ennå i en magisk verden der grensene mellom fantasi og virkelighet er diffuse. Alt blir tillagt intens følelsesmessig betydning. Tenkningen er konkret og situasjonsbetinget, og det samme gjelder språket. Siden barnet ennå ikke har utviklet skjema som kan hjelpe dem å skape sammenheng

i alt de opplever, vil hendelser fremstå som fragmentariske og uoversiktlige. Det kan være både stimulerende og skremmende. De narrative strukturene bidrar til å hjelpe barnet til å skape sammenheng og kontroll. Appleyard hevder at form er vel så viktig som innhold når det gjelder å danne skjema for fortelling. Men litteratur av alle slag er med på å inspirere barna i rolleleken der de lærer å ta ulike perspektiv.

En viktig faktor i denne leserrollen er at barnet ikke leser selv, men blir lest for av noen, og er på den måten ikke alene om leseropplevelsen. Dette har betydning for barnets forhold til fantasiens verden etter hvert som det utvikler evne til å skille mellom fakta og fantasi. Ifølge Appleyard trenger barn tillit til at fantasiverdenen er et trygt sted å leke og utforske ulike roller. Den fiktive verden er et bindeledd mellom barnets indre verden med behov, følelser og ønsker på den ene siden og av den ytre erfaringsverden på den andre siden. Appleyard heviser til D.W. Winnicotts teori om litteratur som overføringsobjekt (1971). Vi mennesker blir aldri fri fra det konstante presset med å holde indre og ytre realiteter adskilt.

So we always need transitional objects and this intermediate area of experience, which continues the play of the small child in the intense experiencing of the fusion of inner and outer that belongs to the arts and religion, to creative scientific work, and to imaginativ living generally. Fiction clearly occupies this immediate area.” (Appleyard 1991, s. 55)

Fra et slikt perspektiv vil litteratur alltid kunne danne broer mellom verdens krav og våre innerste behov og drømmer. Og broene er vår fantasi, vår kreative forestillingsverden. Litteraturen befinner seg på samme område i menneskesinnet som annen kunst og som religion og vitenskaplige oppdagelser.

## 2. The Reader as a Hero and Heroine

Mens yngre barn er avhengige av å få fortalt en historie i kronologisk rekkefølge for å lære å se årsak og virkning, lærer de eldre litt etter litt å kunne reversere logiske resonnement fra virkning til årsak. Dermed er de åpne for mer kompliserte handlingsmønstre. Plottet eller intrigen er det viktigste i fortellingen. Aktørenes indre liv må være ukomplisert og stabilt. Barna er ikke interessert i beskrivelser av fiktive personers indre liv. Handlingsmønsteret derimot kan gjerne være komplisert som i et vanskelig puslespill. Det må være spennende.

Leserrollen som helt og heltinne inntreier omtrent samtidig med at barnet lærer å lese på egen hånd. Barnet er begynt på skolen og utvikler stadig bedre impuls kontroll. Å lese er å erobre nye verdener av fakta og ideer. Og etter hver som barnet lærer å lese, representerer lesingen også en vei til å utforske sin egen indre verden.



Reading ... is a skill to be mastered, ..., but it also focuses on issues of identity, in the image of the powerful or clever hero or heroine who in one guise or another is the principal archetype of most stories school-age children read. (Appleyard 1991, s. 59)

Grunnen til at de yngre skoleelevene har behov for å identifisere seg med denne arketypen, er behovet for å håndtere problemet med onde og gode krefter, til å finne løsninger på hvordan det gode kan seire. Den tredelte fortelling med mønsteret balanse, ubalanse, balanse, ser ut til å oppfylle to sentrale eksistensielle behov, å kjenne på frykten og samtidig være sikker på å unnsnippe.

Romansen er denne aldersgruppens favorittsjanger, og serielitteraturens stereotype karakterer har nettopp de trekk som barn spør etter. Slike tekster representerer for en periode tidligere barndoms forutsigbarhet og trygghet kombinert med kontrollert spenning. Under skiftende omstendigheter møter helten og heltinnen stadig nye versjoner av fare og ondskap. Men verken helten eller sluttmønsteret forandrer seg. Det går alltid betryggende godt for helten og heltinnen til slutt, slik det gjør i eventyrene. Heltene og heltinnene er handlekraftige, trygge og forutsigbare. De er forbilder, de både skaper og representerer barns ønskedrøm i denne alderen, den aktive og modige som blir belønnet med respekt og anerkjennelse.

Dialogen i disse tekstene presenterer aktørenes samhandling. Hovedhensikten med dialogen er å etablere sosiale relasjoner. Disse relasjonene er også enkle og stabile, basert på aktørenes oppførsel, slik disse fiktive personene selv også blir beskrevet. Det er aldri noen beskrivelser av en indre verden eller av utvikling. At aktørenes indre egenskaper blir beskrevet gjennom handlinger, møter behovet hos barn i det konkret-operasjonelle stadium når handling er i fokus. Det gjør ikke disse heltenes påvirkningskraft mindre at de er enkelt tegnet. Fiktive personer som voksne lesere ville finne kjedelige og lite utviklende, er for barn alternative objekter å identifisere seg med. Ifølge Appleyard er disse heltene og heltinnene viktige rollemodeller for barna:

*Manners* would seem to be an important aspect of children's fiction, as of course learning the rules that govern social relationships, especially among peers, is an important part of the life of school-age child. (Appleyard 1991, s. 75)

Foruten seriebøkene, er barn opptatt av å lese fortellinger om mennesker som overlever vanskeligheter og klarer seg eller utretter noe, sanne eller fiktive, realistiske eller eventyrlige. Men heltene må lykkes og de må representere konvensjonelle verdier som barna forventer å finne.

### 3. The Reader as a Thinker

Den meningssøkende leseren kan man kalle denne leserrollen. Om ikke barn som nærmer seg ungdomsalderen slutter helt med å lese romanser og heltefortellinger, så ønsker de etter hvert aktører som tenker, helter som ligner på dem selv i det stadium de er kommet.

Når Appleyard undersøkte denne lesergruppens respons, så gikk svarene i tre retninger, og han beskriver tre ulike typer respons. Noen lesere veksler mellom responstypene mens hos andre dominerer en av disse: For det første identifiserer de seg med fiktive personer enten ved introspeksjon, at de overfører den fiktive personens egenskaper på seg selv, eller ved projeksjon, at de søker og finne deler av seg selv og tillegger den fiktive personen egenskaper og tanker de selv har. For det andre vil de gjerne at litteraturen skal ligne på virkeligheten, en verden som ikke lenger er så enkel som i barndommen. Realisme er en måte å takle nye følelser og nye perspektiver på. Og for det tredje skal litteraturen gi noe å tenke på. Denne lesergruppen reflekterer over følelsene og motivene til de fiktive personene. Lesningen blir en utforskning av tanker og følelser, men også et middel til å avdekke kulturelle normer.

I denne lesergruppen er konteksten viktig for perspektivet på responsen. Avstanden til teksten er økt, og leseren inntar tilskuerrollen. Samtidig som ungdomsleseren kan ta de ulike aktørenes perspektiv og forstå deres verdensbilde selv om de ikke er enige med den fiktive personen, er de også i stand til å reflektere over det de leser. Dermed kan litterærere samtaler i forkant og etterkant av lesningen i større grad være med på å utvide perspektiver og påvirke refleksjonen.

En ny og mer utviklet respons viser seg når ungdom begynner å snakke om meningen med en historie. Appleyard viser til en gutt som leste *Oliver Twist* og *David Copperfield* på to ulike måter i femte og i tiende klasse. Den andre gangen fant han ut at det var så mye mer enn selve historien om to gutter som klarte seg gjennom ulike vanskeligheter, at Dickens også kritiserte classesystemet i det viktorianske samfunnet. Men selv om ungdom i denne gruppen har fått en viss avstand til teksten og et visst refleksjonsnivå, så kan de ikke forholde seg til og skape mening ut fra analyseteknikker og kategorier av litteraturkritikk. Noen oppvakte elever kan kopiere et metaspråk som kan skape en illusjon av forståelse, men dette hører til den neste leserrollen.

### 4. The Reader as Interpreter

Dette er studentens leserrolle, den analyserende og tolkende leseren. Gjennom opplæringen på skolen har mange elever lært å se transparensen i teksten, å se gjennom teksten for å finne

mening. De kan leve seg inn i fiktive personers roller og forestille seg deres følelser. Den analyserende og tolkende leseren skal gå veien tilbake til teksten. Første skritt på veien er da, ifølge Appleyard, innsikten i at teksten er konstruert av en forfatter med visse intensjoner som man kan forestille seg og beskrive. Dette leder så til en parallell dekonstruering av forfatterens idé, slik at man ser at teksten selv kan vitne om det fulle meningsinnholdet. Og til sist blir leseren klar over at tekstens mening ikke bare er konstruert av en forfatter, men også av leseren og av alle kulturelle koder og sammenhenger de begge er påvirket av. Gjennom analyseteknikker som tolkningsredskaper og gjennom kjennskap til ulike teoretiske ståsteder og metaspråk skal studenten svare for den komplekse aktiviteten som lesingen har blitt.

Overgangen til denne leserrollen splitter voksne lesere på en måte som ikke er lett å beskrive eller evaluere. Utviklingen av lese-mønstret i de ulike leserrollene er alle et produkt av kognitiv/affektiv kapasitet og sosiokulturelle muligheter og utfordringer. Men tolkningsferdigheter på dette stadiet er avhengig av så vel interesse som evner og muligheter. Appleyard utelukker ikke at man kan innta denne rollen uten å ha studert, men denne leserrollen befinner seg på et nivå som kanskje bare litteraturstudenter utvikler til fulle.

## **2.7 Bruk av teorien i undersøkelsen**

Når jeg nå har valgt å ta med i denne avhandlingen en teoretisk forankring som angår fire sentrale begreper i læreplanen i norsk, er det på bakgrunn av de erfaringer jeg har fra debatten ved private skoler, medieoppslag og kontakten med offentlige myndigheter i ulike godkjenningsprosesser. Man kan ikke ta for gitt at det er en noenlunde felles forståelse av innholdet i de ulike begrepene i læreplanene. Jeg har derfor lagt vekt på begrepsavklaring i teorien fordi det er viktig å kunne vise til teori i analyse og vurdering. Læreplanen LK06 sier: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06). I skolenes basisdokumenter og lærernes didaktiske vurderinger i norskfaget, vil det være sannsynlig at skolens særpreg viser seg og kan vurderes innenfor de rammene disse fire begrepene utgjør. Det vil være naturlig at de kristne skolene som følger den offentlige læreplanen, har en kulturforståelse som i tillegg til det som er felles kristen og humanistisk kultur, vil ha et større fokus på den kristne kulturen og på tro. Det kan også forventes at kristne skoler representerer en annen identitetstilnytning for sine elever, og at de verdier som legges til grunn for elevenes danning og oppdragelse, vil ha en kristen forankring. Med tanke på det fokus det er i kristen tradisjon for eksemplets makt, vil man også kunne

forvente at livssynet kan komme til uttrykk på flere plan i kommunikasjonen. I media har man til tider sett politikeres utfall mot det de har kalt ensretting og indoktrinering i kristne skoler. Teori om kommunikasjon kan være et grunnlag for å kommentere det lærerne mener om sine undervisningsmetoder.

Skjønnlitteraturen har alltid vært brukt i skolen i dannelseshensikt, i det nasjonale prosjekt, til skrekk og advarsel, for forståelse og empatiutvikling, som motivering for ulike prosjekter, som faktalæring og sikkert mer enn det. Kunnskap om hvordan barn og unge leser og opplever skjønnlitteraturen, er et viktig grunnlag for å kunne vurdere lærernes uttalelser om litteraturvalg for ulike aldersgrupper.

## 3. METODE

### 3.1. Metodevalg

Læreplantekstene er det som er ment å være styrende for skolens arbeid. Innebygget i disse tekstene er den vedtatte ideologi. Nå vet enhver lærer at det er flere ledd før læreplanen får betydning for den enkelte elev. Som nevnt i innledningen, er det skolenes læreplaner og veien derfra til undervisningen som er i fokus i denne studien, og arbeidet berører da punkt 2 og 3 i Goodlads læreplanteoretiske modell (kap.2.1). Problemstillingen er:

**Hvordan kommer livssynet til uttrykk i norskundervisningen i kristne skoler gjennom skolenes egne målsettinger og lærernes didaktiske vurderinger knyttet til undervisning i skjønnlitteratur og temavalg i norskfaget i grunnskolen og i lærerutdanningen?**

Problemstillingen fordrer kvalitative metoder som kan gå i dybden og få fram ulike nyanser av temaet. Noe kan man lese ut fra skolenes grunnlagsdokumenter, historikk, formål, visjoner og læreplaner. Begge de undersøkte grunnskolene følger de offentlige læreplaner i norskfaget, men har i tillegg sine egne grunnlagsdokumenter som kan være med på å angi retning for undervisningen. Det samme gjelder lærerhøgskolen. I hvilken grad disse dokumentene forventes å få innvirkning på norskundervisningen, vil kunne belyse problemstillingen. En dokumentanalyse fant jeg derfor nødvendig å ha som grunnlag.

Intervju med norsklærerne kan tilsvare trinn 3 på læreplanmodellen. Lærerne står i de fleste skoler sentralt i utarbeidelsen av lokale læreplaner, valg av lærebøker og andre læremidler, og ikke minst i gjennomføring av undervisningen. Jeg har valgt å innhente lærernes syn på undervisningen og undervisningspraksis gjennom å intervjuer til sammen sju lærere ved tre forskjellige skoler, to grunnskoler og i tillegg lærerhøgskolen.

### 3.2. Dokumentanalyse

Skoler som er offentlig godkjente etter den såkalte livssynsparagrafen, må som nevnt, i tillegg til læreplanen ha godkjente dokumenter som beskriver skolens formål og virksomhet der den avviker fra den offentlige læreplan (kap.1.1). Jeg har foretatt en analyse av skolenes grunnlagsdokumenter som er lå ut på de respektive skolars hjemmesider våren 2008.

De undersøkte dokumentene er av ulikt format, fra noen korte avsnitt til dokumenter på mange sider. Overskriftene er også forskjellige, formål, basis, visjon, eller generell læreplan, men alle beskriver de respektive skolars basis og formål. Disse dokumentene kommer i tillegg til den offentlige læreplanen som skolene drives etter. Det som er interessant å se etter i denne sammenheng, er de punkter og avsnitt som kan ha betydning for undervisningen i norskfaget.

Skole	Dokument	Gjelder for
Katolsk skole	Statutter, Generell læreplan	Alle fag
Tverrkirkelig skole	Vår visjon, Læringsarbeidet	Alle fag
Lærerhøgskole	Basis og formål	Alle fag

### 3.3 Intervju

#### 3.3.1 Vurderinger og forberedelser

Fagdidaktikken handler om hva skal man undervise i, hvorfor man skal undervise i dette, og hvordan man skal undervise. Engelsen (2006) beskriver en utvidet forståelse som inneholder åtte didaktiske spørsmål (kap. 2.2). Denne utvidete forståelsen danner en bakgrunn for de områdene jeg ønsket å få belyst i intervjuene.

Intervju er ifølge Steinar Kvale (1997) en utveksling av synspunkter mellom personer som samtaler om et tema av felles interesse. Formålet er da å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden for siden å tolke betydningen av det som er beskrevet. Viten om emnet produseres gjennom samhandlingen i intervjusituasjonen. Jeg har valgt en type semistrukturert intervju der jeg har forberedt emner som skal berøres, men som ikke nødvendigvis kommer i oppsatt rekkefølge eller blir formulert likt ved alle intervjuene. Intervjuguiden består av sju overskrifter med underpunkter og spørsmål. Det underliggende spørsmålet i undersøkelsen er: Hvordan kommer livssynet til uttrykk i de deler av norskfaget som undersøkes? Skolens formål begrunner da i høy grad: HVORFOR man skal lære seg. Disse dokumentene angir også retningen for HVA man skal lære seg. Og ved en av skolene uttrykkes også i generell læreplan MED HVEM man skal lære seg. Hovedvekten i intervjuene

er: HVA man skal lære seg, GJENNOM HVA man skal lære seg, NÅR OG HVORDAN man skal lære seg og MED HVEM man skal lære seg.

I prøveintervjuet stilte jeg en rekke ferdig formulerte spørsmål og fulgte opp med tilleggsspørsmål. Men samtalen ble for oppstykket når jeg holdt meg til intervjuguidens spørsmål, og jeg ønsket i større grad å få frem intervjuobjektens perspektiver. Så i det videre arbeidet valgte jeg, etter en kort innledning for å fortelle hva jeg ønsket å få belyst, å gjøre resten av intervjuet mer åpent (se vedlegg).

Ifølge Kvale finnes der ingen standardiserte regler eller teknikker for kvalitative intervjuer. Dette stiller krav til intervjuerens kunnskaper om emnet, så vel som ferdigheter og intuisjon. Jeg ønsket en kommunikasjon der deltakerne kunne ta initiativ og være med på å styre samtalen, dette for å få fram flest mulige nyanser. I en slik setting kommer gjerne svarene på spørsmål før man har spurt, og det er en utfordring å følge med på når emnet er tilstrekkelig belyst.

Når det gjelder antall informanter, ville jeg intervjuer minst to lærere på hver skole for å gjennomføre et gruppeintervju. Det var et valg basert på et ønske om å skape en samtale rundt det å undervise i en livssynsskole, en samtale der man kunne få med informantens reaksjoner på hverandres utsagn, og hvor det også kunne være plass for refleksjon. Med tanke på at litteraturvalg og arbeidsformer er forskjellige, alt etter emne og alder, vil lærere være fokusert på ulike kriterier i sine didaktiske vurderinger. Kanskje er de heller ikke så enige i hvor fremtredende plass livssynsaspektet bør ha i norskundervisningen. I et gruppeintervju blir informantene påvirket av hverandres utsagn på ulikt vis, men samtidig vil deltakerne i samtalen bli mindre påvirket av den som intervjuer. For meg fremstår det siste som en fordel i denne sammenheng fordi ingen er nøytrale, heller ikke den som intervjuer, selv om spørsmålene skulle være aldri så saklige. Kolleger vil da også fremstå som ”betydningsfulle andre” i samtalen. Viten blir skapt i felleskap av intervjuer og den eller de som intervjues. For å få vite noe om praksis og syn på den enkelte skole, er det derfor mulig at ulikheter kommer fram i en mer åpen samtale mellom flere.

Når man intervjuer flere sammen, kan informantene også påvirke hverandre på den måten at informasjon som ville ha kommet fram i en en-til-en samtale, faller bort. Men i og med at informantene har ulike arbeidsområder, kan en slik virkning dempes. Min hensikt var å få fram både hvordan praksis er i lærernes øyne, og hva lærerne ønsker, men ikke alltid får helt til å gjennomføre i undervisningen. Det en ikke får til i dag, kan ha vært praksis i går eller bli praksis i morgen. Et prøveintervju med kun en lærer viste også at det kunne være en fordel

med en litt mindre intens form for samtale dersom det skulle være rom for refleksjon i løpet av intervjuet.

### 3.3.2 Valg av skoler og lærere

De data som innhentes i en studie som denne, gjelder et spesifikt tema som jeg ønsker å få nyanserte beskrivelser av. Jeg ønsket å intervju lærere fra to grunnskoler som har ulik konfesjonell tilknytning og tradisjon for å drive skole. Og når det først finnes en kristen høgskole som utdanner allmennlærere, ville jeg gjerne ha med beskrivelser fra dem som underviser de studentene som siden skal bli lærere i grunnskolen. Et annet kriterium ved utvelgelsen var at grunnskolelærerne som ble intervjuet, underviste på ulike trinn. Lærerne fra de to grunnskolene representerer da undervisning fra småskole til ungdomstrinn, og lærerne fra høgskolen underviser studenter som ønsker undervisningskompetanse for grunnskolen.

Gjennom en skriftlig henvendelse til rektor ved de respektive skolene formidlet jeg kort om oppgaven og hva jeg ønsket å undersøke, om antatt tidsbruk, bruk av opptaksutstyr og om utfordringene med anonymisering når skolene er så få og så små. Samtlige rektorer henviste meg da videre til samlingsstyrer for faget etter at de selv hadde godkjent at intervjuet kunne finne sted på skolen. Videre avtaler ble gjort med samlingsstyrerne som valgte ut de andre lærerne.

Anonymisering ble drøftet med lærerne før intervjuet. Ved de to grunnskolene var det få problemer med anonymisering. Ved lærerhøgskolen er de tre lærerne klar over at tilstrekkelig anonymisering er vanskelig, og de har godtatt det. Adresser til skolenes hjemmesider er ikke oppført på litteraturlisten. Alle sitater er på bokmål uansett om den enkelte lærers dialekt skulle tilsi at nynorsk var et bedre valg. I sitater og omtale er lærernes navn utelatt, og de er gitt samme kjønn, de omtales som han. Samtidig er det viktig i analysen å ta høyde for at problemene i forhold til anonymisering kan ha innvirkning på lærernes uttalelser.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i følgende rekkefølge:



Skole	Tid og sted for intervju
Lærerhøgskolen	Januar 2008, 80 minutter en formiddag på kontoret til en av lærerne
Tverrkirkelig skole	Januar 2008, 70 minutter en kveld hjemme i stuen hos en av lærerne
Katolsk skole	Februar 2008, 75 minutter en formiddag på et samtalerom på skolen

Opptakene av intervjuene fungerte greit, bortsett fra at det ved et av intervjuene måtte skiftes batteri i opptakeren to ganger. I mellomtiden gikk samtalen videre, og jeg noterte det som ble sagt så snart batteriet var på plass. Etter at intervjuet var over, slo jeg av opptakeren, men samtalen stoppet ikke opp. De fleste lærerne var glade for å få snakke sammen om faglige emner som opptar dem.

Lærerne delte villig sine oppfatninger og erfaringer om tema som ble tatt opp. Spørsmålet om lærernes motivering og tanker om valg av arbeidsplass forventet jeg at noen kunne reservere seg fra å snakke åpent om. Men også dette spørsmålet ble møtt med åpenhet. Det ble interessante samtaler, men det er en stor utfordring å kunne analysere underveis og be om utdyping når noe er uklart, særlig fordi det som kan virke klart ut fra sammenhengen i intervjusituasjonen, ser annerledes ut på papiret når man transkriberer det, og all mimikk, toneleie og kroppsspråk blir borte. Ved særlig et tilfelle syntes jeg at informantene motsa seg selv, og jeg prøvde å vinkle spørsmålene annerledes for å finne ut hva de mente. Da blir det en utfordring i analysen i etterkant å finne ut om jeg som intervjuer kan ha oversett noe, om min forforståelse kan stenge for meningen i det informantene sa.

### 3.4 Etiske betraktninger – min rolle i undersøkelsen

Fra temavalg i starten til konklusjon i slutten av en undersøkelse er det en rekke etiske valg å foreta. Det er viktig å være oppmerksom på disse valgene. Etikregler og etikkteorier gir sjelden endelige svar på alle de normative valg som må treffes. Men de gir et refleksjonsgrunnlag og øker bevisstheten om hva som bør vurderes. Jeg har forholdt meg til en rekke slike betraktninger som kommer frem i beskrivelser og kommentarer. Men jeg vil her spesifikt vurdere min egen rolle i undersøkelsen.

Kvale (1997) anfører ulike aspekter ved forskerrollen som må analyseres og vurderes. Det angår ansvarlighet, både i forhold til intervjuobjekter og i forhold til den viten som kommer frem, og det gjelder forskerens uavhengighet. Når det gjelder min egen påvirkning på

intervjuene, så er den bestemt av både den påvirkning som ligger i forkant av intervjuene, og i selve intervjusituasjonen. Det at jeg har vært ansatt i kristne skoler i en årrekke, vil for informantene kunne være en indikasjon på sammenfallende mål og interesser. Det kan være med på å skape positive relasjoner og gjensidig respekt, og det vil kunne føles som en viss garanti for intervjuobjektene for at jeg vil forstå hva de snakker om. Kvale (1997) påpeker at den gjensidige påvirkning mellom intervjuer og intervjuobjekt ikke nødvendigvis er en feilkilde, men kan være en av de sterke sider ved et kvalitativt forskningsintervju.

I forskningsinterviewet drejer det sig derfor ikke om at forsøge at reducere betydningen af denne interaktion, men snarere om at anerkende og anvende den viden, der opnås gennem den mellem menneskelige interaktion. (Kvale 1997 s.46)

Det er viktig å være bevisst den mellommenneskelige dynamikk, og ta hensyn til det både i intervjusituasjonen og i tolkningen etterpå. I det første intervjuet var det spesielt tydelig når deltakerne følte seg komfortable med situasjonen. Ikke bare metaspråket, men også dialekten endret seg. De første minuttene er deltakernes språk tilpasset skriftnormalen, mens det fort slår om til flere dialektuttrykk og hurtigere tale når man lar engasjementet komme fram. I etterkant fortalte lærerne at de hadde følt en spenning som om de skulle opp til muntlig eksamen, men det gikk fort over når samtalen kom i gang.

Min uavhengighet kan påvirkes både av mitt engasjement i kristne skoler og av intervjuobjektene. Jeg må både i intervjusituasjonen og i bearbeidelsen være bevisst på utfordringen med å holde profesjonell avstand både til personer og den kunnskap som kommer frem. Både overføring og motoverføring av følelser og perspektiver i intervjusituasjonen og i etterarbeidet kan forekomme. Jette Fog (2004) har vært opptatt av å beskrive de psykologiske aspekter ved kvalitative intervjuer. Hun er opptatt av at man må erkjenne følelsenes påvirkning, følelsesmessige investeringer i tema, i intervjuobjektet og i seg selv. Disse forekommer samtidig og er gjensidig avhengige av hverandre. Det samme gjelder forskerens holdninger som danner utgangspunkt for de tankekonstruksjoner som dannes når forståelsen glipper. Objektivitet er et mål forskeren tilstreber, ikke noe man kan påberope seg å ha til fulle.

## 3.5 Etterarbeid

### 3.5.1 Transskripsjon

Bortsett fra et par utsagn er intervjuene tatt opp på bånd. Omsetting av muntlig tekst til skriftlig materiale er en fortolkningsprosess der det må tas stilling til en rekke metodiske og teoretiske utfordringer som angår reliabilitet og validitet. Kvale (1997) påpeker at det er opptakene som er undersøkelsens grunndata, ikke konstruksjonen fra en muntlig til en skriftlig kommunikasjonsform som de transkriberte intervjuene er. Under transkripsjonen ble det svært tydelig at slike utskrifter er dekontekstualiserte samtaler. Det som fremkommer som uavsluttede setninger i skriftlig fremstilling, kan være meningsfylte i en samtale ansikt til ansikt.

Ved utelatelse av et enkelt ord som ikke har betydning for innholdet, er der ingen markering i teksten. Andre endringer er markert som følger:

- [-] utelatelse av mer enn et ord
- /-/ utydelig, vanskelig å oppfatte
- kort pause, en strek for ca. hvert sekund

De 7 lærerne har fått tilsendt de respektive utskrifter av intervjuene på e-post med oppfordring om å gi tilbakemelding hvis det som kom fram, ikke stemmer med deres meninger. Ingen har meldt noe å bemerke til innholdet i det som kom fram, eller noe å legge til.

### 3.5.2 Analyse av materialet

Ifølge Kvale (1997) foregår analysen på alle trinn i intervjuet, både under innsamlingen av data og i etterarbeidet som man gjerne tenker på som den egentlige analysen. Han kunne like gjerne ha tatt med prosessen som går forut for intervjuet; innsamling av informasjon og vurderinger som gjøres i forkant av intervjuet inkludert utarbeidelse av intervjuguide. Den fasen inneholder også analytisk arbeid som har sammenheng med de data som man til sist ender opp med. Kvales modell understreker i høy grad den analytiske holdning som er nødvendig å ha i hele forskningsprosessen, noe jeg etter beste evne har prøvd å forholde meg til.

Jeg skal i neste kapittel presentere, analysere og drøfte innholdet i tre intervjuer som til sammen utgjør vel 60 sider, for så å legge til perspektiver i forhold til målsettinger og grunnlagsdokumenter. Det er da behov for både en tekstreduksjonsteknikk før analyse og tolkning bidrar til utvidelse av teksten. Analyseredskapet er en del av metodevalget, valgt ut fra undersøkelsens mål. Meningskondensering er redskapet jeg da benytter for å fortette teksten fra intervjumaterialet.

I intervjuguiden hadde jeg 7 overskrifter som skulle være en hjelp for meg til å få belyst de punkter jeg ønsket i den forholdsvis åpne samtalen som intervjuene var ment å være (kap. 3.3.1). I tillegg kommer dokumentanalysen. Da intervjuene var skrevet ut, viste det seg hensiktmessig ut fra innholdet å sammenfatte det meste av materialet fra hvert intervju under 3 overskrifter når det skal presenteres og analyseres i kapittel 4. Det blir da en del av meningskondenseringen.

Siden skolenes grunnlagsdokumenter og intervjuene med lærerne vil bli sammenholdt for den enkelte skole, vil skolene i kapittel 4 bli presentert under henholdsvis lærerhøgskole, katolsk skole og tverrkirkelig skole som hovedoverskrift. Etter en kort presentasjon av skolen, lærerne og intervjusituasjonen, presenteres og analyseres materialet fra de respektive skoler under de tre følgende overskrifter:

- ✓ **Basis og formål;** omfatter resultater av dokumentanalyse, samt noen av lærernes tolkninger av og holdninger til basis og formål. Det angår i hovedsak de didaktiske spørsmålene HVA, HVORFOR og MED HVEM man skal lære seg.
- ✓ **Valg av tekster og tema;** omfatter valg av tema og skjønnlitterære tekster, herunder andakter, tverrfaglige tema og elevers valg og angår i hovedsak de didaktiske spørsmålene HVA, GJENNOM HVA, HVORFOR og NÅR man skal lære seg.
- ✓ **Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle;** omfatter metodikk og lærerens betydning og rolle i undervisningen. Disse kapitlene angår i hovedsak de didaktiske spørsmålene HVORDAN, GJENNOM HVA, HVORFOR, MED HVEM man skal lære seg.

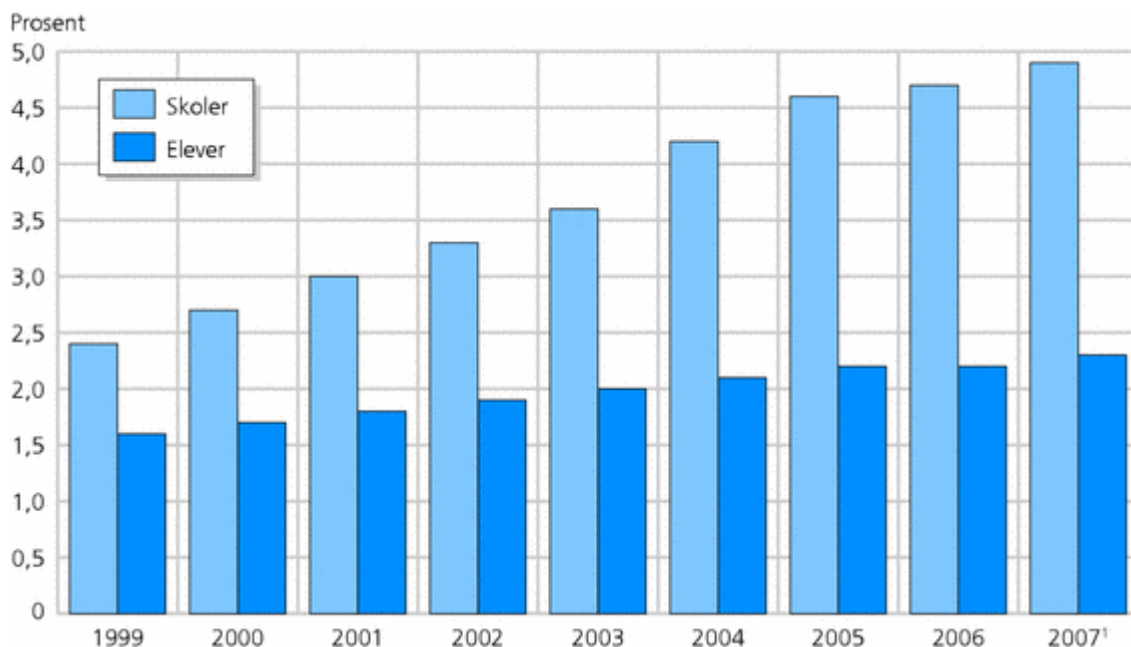
Et fullstendig skille av materialet innenfor de tre overskriftene blir unaturlig, så noe overlapping er det. I oppsummering og sammenligning av skoler i kapittel 5 kategoriser jeg materialet under andre overskrifter, for om mulig å få tema belyst ytterligere ut fra teorien i kapittel 2.

## 5 EMPIRI

### 4.1 Kristne privatskoler i Norge

Det er for tiden mulig etter Privatskolelova å oppnå godkjenning og tilskudd for å drive private skoler på grunnskole- og videregående skolenivå her i landet på to ulike grunnlag. Skolene må representere et pedagogisk alternativ til den offentlige skolen, eller de må drives etter den offentlige læreplanen, men basert på et livssynsgrunnlag. Antallet kristne privatskoler på grunnskolenivå er lavt, og elevene er få. Statistisk Sentralbyrå (SSB) fører statistikk over private grunnskoler og elever som går i disse. De kristne grunnskolene utgjør sammen med Montessoriskoler og Steinerskoler denne gruppen. Selv om det har vært en viss frykt blant politikere for hva ”frislipp” av private skoler ville føre til, viser det seg at antallet elever i private grunnskoler er marginalt, ca. 2,5 % av grunnskoleelever i landet i skoleåret 2008/2009. En tabell (den siste som er lagt ut i skrivende stund) hentet fra SSB viser følgende:

166 Private grunnskoler og elever i private grunnskoler, i prosent av alle grunnskoler



<sup>1</sup> Med årene 1999-2007 menes skoleårene 1999/00-2007/08.

(Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå fig.166)

SSB skiller ikke mellom de tre grunnskolegruppene som foreløpig utgjør de private grunnskolene. Noen tall for hvor mange kristne grunnskoler der er, eller hvor mange elever som finnes i de kristne skolene alene, er derfor ikke offentliggjort. Men ved henvendelse til Kristne Friskolers Forbund som organiserer de fleste kristne skolene, får jeg opplyst at det er 57 grunnskoler som er medlemmer hos dem (Helge Vatne 2008).

Der er også en rekke kristne høgszkoler her i landet, men for tiden er det kun én som utdanner allmennlærere og underviser i norskfaget.<sup>3</sup>

## 4.2 Høgskole

Lærerhøgskolen er en av to kristne høgszkoler under samme paraply. Høgskolene har sine røtter i bevegelsen som oppsto ved Hans Nielsens Hauges virksomhet på slutten av 1700-tallet. Noen av eierorganisasjonene har lange tradisjoner innen skoledrift med bl.a. folkehøgskoler og videregående skoler, samt en lærerskole i Oslo fra 1912 til den ble overtatt av staten i 1946 da all lærerutdanning skulle bli statlig. Det arbeides nå med en vedtatt sammenslåing og samlokalisering av disse to høgszkolene. Viktigste forskningsfelt har hittil vært religion/teologi og ulike områder innenfor pedagogikk. Ved lærerhøgskolen er det også et forum for didaktikk i kristent perspektiv. Dette forum er opprettet først og fremst for lærere i kristne skoler, og hensikten er å stimulere til arbeid med grunnlagstenkningen for kristen skole ut fra et kristent dannelsesperspektiv både på skolefagene og lærergjerningen. Det tilbys årlige samlinger og videreutdanning for lærere innen rammen av pedagogikkfaget.

### 4.2.1 Lærerne og intervjusituasjonen - høgszkole

Tre lærere fra norskseksjonen stiller til intervju på kontoret hos en av dem. Fra før har jeg hatt kontakt via e-post med en av dem og har lest en artikkel han har skrevet. Han er gjort kjent med tema for intervjuet og har tydeligvis meddelt det videre. Men ellers er vi ukjente for hverandre.

Lærerne har i utgangspunktet ansvar for ulike hovedområder i norskfaget. Men de har også undervisning innenfor hverandres områder når det er behov for det. Skolen er ikke så

---

<sup>3</sup> Kristne organisasjoner driver også skoler av ulike slag på videregående nivå, med og uten parallelle skoler i det offentlige systemet. De berøres ikke i denne undersøkelsen.

stor, og dermed heller ikke norskseksjonen. Derfor må lærerne være fleksible med hensyn til undervisningsområder, og får på den måten en bred erfaring.

Lærer X har vært lærer lenge og har undervist her på høgsolen siden starten. Han anser utdanning som påvirkning der elevene blir påvirket av lærerens ideologiske standpunkt, og det er en viktig grunn til at han har valgt å arbeide ved en kristen skole. Tidligere var han lærer ved en offentlig ungdomsskole og senere ved en kristen videregående skole i mange år.

Lærer Y søkte til høgsolen for noen år siden, først og fremst fordi det var en høgsolen, men også fordi han i et tidligere vikariat her trivdes med å få jobbe med faget sitt. Han har noe undervisningserfaring fra videregående og voksenopplæring fra tidligere. Lærer Y mener at det ikke er udelt positivt at de kristne ”klumper seg sammen” på denne måten, og at han som kristen lærer ville kunne stå tydeligere fram som kristen i en offentlig skole en gang i fremtiden.

Lærer Z har undervist ved høgsolen i forholdsvis kort tid. Han har tidligere undervist noen år i videregående skole og i voksenopplæringen. Han har vært usikker på om det er bra å ha kristne skoler og ville ikke ha valgt det alternativet i sin egen utdanning. Men når han nå jobber her, så trives han med arbeidet og ser de mulighetene det gir til å fokusere på verdier og eksistensielle spørsmål i undervisningen.

#### 4.2.2 Basis og formål for høgsolen

I beskrivelsen av basis og formål for lærerhøgsolen sies det blant annet at skolen skal ”gjennom forskning, utviklingsarbeid og undervisning bidra til teologisk og pedagogisk gjennomtenkning av oppdragelse og undervisning i hjem og kirke, på de forskjellige trinn i skoleverket og innenfor de forskjellige skolefagene” (Basis og formål). Skolen skal også arbeide for at kristne verdier skal prege samfunnet og være et møtested for fag, yrke og tro der det skal skapes et godt faglig, åndelig og sosialt miljø.

I intervjuet fortalte en av lærerne at søkerne ved jobbintervju blir spurt om hvordan de vil tenke kristen tro inn i litteraturen, i tolkningsarbeidet. Det viser at skolens ledelse følger opp formålet så langt. Men hvilke følger dette får for undervisningen, er i stor grad opp til de som underviser, den enkelte og fagseksjonen i fellesskap.

Lærerne gir uttrykk for noe ulike holdninger til skolens målsetting. En av dem finner skolens målsetting om teologisk gjennomtenkning av fagene problematisk og mener at formålet ivaretas av lærerens væremåte overfor studentene, lærerens ethos; ”at det er en del av meg som person og skolen som institusjon [-] vi er ikke i to forskjellige verdener, det

gjennomsyrrer oss at vi er kristne” (Y s. 3). De andre to er enige i at lærerne må framstå som tydelige kristne, men mener at skolens formål i tillegg tilsier at det fokuseres på ideologiske og eksistensielle spørsmål i litteraturundervisningen. De ser det som sin oppgave å bidra til studentenes bevisstgjøringsprosess i forhold til kultur og egen identitet, slik en av dem sier det:

Men jeg synes det er viktig at vi trener studentene i å vurdere ideologien som presenteres i tekster. Det finnes ikke tekster uten ideologi. [-] Vi er jo personer og vi har tro, det er en del av oss. Og det kommer jo til syne enten vi vil eller ei, håper jeg da. Og da er det jo noe med å vite hvor man sjøl står. Hva slags briller vi har inn mot teksten og virkelighetsforståelsen. Og da tror jeg [-] at det kan virke åpnende for at studentene sjøl tenker ut fra sånne ideologiske perspektiv. (X s. 4)

Det refleksive prosjektet som identitetsutviklingen ifølge Giddens (1991) er, trenger et kontekstuavhengig språk, og dette språket ønsker lærerne å gi studentene mulighet til å utvikle. Ved at de selv fokuserer på ideologisk budskap i tolkningsarbeidet og utfordrer studentenes bevissthet om eget ståsted, regner de med at studentene også vil våge å ta opp slike emner med sine fremtidige elever. En av lærerne er litt i tvil om selve lærerutdanningen kan kalles kristen, selv om han tror at skolens profil gir ham mulighet til å framstå tydeligere som kristen og fokusere mer på eksistensielle spørsmål og verdivalg enn han ellers ville ha gjort:

Så da de starta opp her, så var jeg provosert. Jeg syns at det var drøyt. Hva skal vi med det, en kristen lærerhøgskole? Men jeg har fått bryne for mitt syn [-]. Jeg tenker nå sjøl at det er viktig (-) at en slik skole finns, både for elever som er kristne og for elever som ikke er det. Og jeg tror at det er verdifullt. Men jeg vet ikke om jeg tror at det finns en kristen lærerutdanning. Det er ikke så lett å si. Jeg [-] syns at det er mer usikkert. Men jeg er her og jobber og trives med det, og jeg tror at jeg bruker den muligheten det gir. Det tror jeg.

M: Hvilken mulighet gir det da?

Z: Det gir en mulighet til å sette eksistensielle spørsmål og verdispørsmål tydeligere på agendaen. Tydeligere på en måte vil si at dette er noe vi trenger å tenke gjennom, og det er noe vi trenger et språk for. Så det tror jeg har noe å si. (Z s.21)

Denne læreren sier også følgende når det er snakk om lærerrollen:



Men jeg har tenkt på det at jeg tror absolutt at det gjenspeiler seg i undervisningen min hva ståsted jeg har, nettopp fordi jeg ikke er nøytral. Og kanskje, jeg er ikke helt sikker, men kanskje er det tydeligere i undervisningen jeg har her enn det ville vært i en offentlig skole, jeg er ikke helt sikker. (Z s.14)

En av de kristne skolenes gjennomgående begrunnelser for drift, er at det ikke finnes nøytral undervisning, og at lærere heller ikke kan framstå som nøytrale i verdispørsmål og verdiformidling, slik også lærerne i dette intervjuet påpeker. En annen sier det slik: "Litt sånn enkelt sagt, så tror jeg utdanning og oppdragelse er påvirkning" (X s. 20). Norsk skole har bygd på kristne og etter hvert også humanistiske verdier. Mange av disse, i hvert fall samfunnsmessige verdier, har lenge vært felles. En av lærerne påpeker at dette kanskje nå er i ferd med å endres:

Fremdeles er det sånn at med de fleste verdier at de kristne ikke er veldig annerledes. Vi har mange felles verdier i den humanistiske tradisjonen og den kristne tradisjon, sjøl om jeg har en følelse av at veiene går litt mer og mer hver for seg. (X s. 10)

På bakgrunn av dette tolker jeg den sterke fokuseringen på ideologiske og eksistensielle spørsmål i undervisningen og åpenhet omkring lærernes eget ideologiske ståsted og identitet på denne skolen. Noe av det disse lærerne i stor grad er opptatt av i sin tolkning av skolens formål, er lærerens rolle som forbilde og den kristnes rolle som vitne for sin tro. Læreren skal representere de verdier skolen står for i sin væremåte og gjennom hva det fokuseres på i undervisningen. På den måten forankrer lærerne disse verdiene i sin tro. Vurderinger omkring lærerrollen ved denne skolen vil bli nærmere omtalt i avsnitt 4.2.4.

### 4.2.3 Tekst- og temavalg - høgskole

Det er fagseksjonen i fellesskap som velger tekster til undervisningen. Faglige kriterier er en selvfølge å ta hensyn til. Utvalget av skjønnlitteratur skal være representativt og følge den offentlige læreplanen. Lærerne understreker viktigheten av å vise bredde og kvalitet i litteraturutvalget for studentene, og å velge skjønnlitteratur som kan være til nytte i deres dannelse og utvikling.

Enkelte av disse tekstene blir valgt ut fra det kriteriet at de aktualiserer verdispørsmål, men det er et lite mindretall. Olav Duuns *Medmenneske* (1929) nevnes som eksempel på en roman som er tatt inn på pensumlisten fordi den behandler et aktuelt tema som angår kristen teologi, nemlig det ondes problem. Men på dette nivået i skolen er det ikke et poeng å velge

tekster fordi de er kristne. Det er lærerne enige om: ”Å skulle velge ei bok fordi den har noe kristent i seg. Det blir for snevert, tenker jeg”(Y s. 4). En av lærerne hevder at det er viktig at felles pensum inneholder bøker som er populære og leses av studentene, også om de rent estetisk ikke holder mål. Man tar da utgangspunkt i bøker som studenter og folk flest er opptatt av, og analyserer disse tekstene for å finne hva de representerer av ideologi. Innholdet i studentenes danning og utvikling synes dermed å være et sterkt fokus i analyse og tolkning i et bredt utvalg av skjønnlitteratur. Men i hvilken grad dette skal kunne være med på å danne grunnlag for en konstruktivistisk dannelsesprosess hos studentene, er også avhengig av hvordan tekstene arbeides med i undervisningen, noe som omtales nærmere i kapittel 4.2.4.

Norskseksjonen har ingen liste over tema som skal berøres i undervisningen ut over kravene i læreplanen. Noen tverrfaglige tema der skjønnlitteratur er en viktig faktor, blir det likevel i norskundervisningen. For eksempel tar norskseksjonen i samarbeid med KRL-faget<sup>4</sup> på førskoleutdanningen opp ulike tema, som det å snakke med barn om død og sorg ut fra ulike perspektiver med utgangspunkt i barnelitteratur. Norskfaget på lærerutdanningen supplerer også KRL-faget med noen emner. Blant annet blir julehøytiden markert i norskundervisningen, og emner som salmer og kristne sanger blir lagt til norskfaget. Uten en sammenligning av pensumlister på ulike høyskoler, er det vanskelig å si om det er flere emner med kristent fokus på denne skolen, selv om det nok kan høres noe uvanlig ut med et emne som kristne salmer og sanger i norskfaget på en høyskole.

Når det gjelder skjønnlitteratur for barn og hva som skal anbefales for studentene å legge vekt på i undervisningen i grunnskolen, så er meningene blant lærerne i utgangspunktet tilsynelatende delte. Mens lærer X mener at det i litteraturvalget må tas hensyn til at barn trenger forbilder inntil de er rundt midten av ungdomsskolen, vektlegger Y den estetiske kvaliteten og leseropplevelsen. For ham er perspektivet med formidling av kristne holdninger og verdier gjennom barnelitteraturen underordnet, hvis det i det hele tatt er et tema. Han påpeker at nyere barnelitteratur har mindre av moraliserende stemmer enn det var i tidligere barnelitteratur, og når der er en slik moraliserende pekefinger i fortellingen, så rettes den ofte

---

<sup>4</sup> KRL-faget (Kristendom, religion og livssyn) har i offentlig skole skiftet navn til RLE (Religion, livssyn og etikk). Mange av de kristne privatskolene har imidlertid sine egne læreplaner for dette faget, og faget har da fortsatt samme betegnelse som tidligere. Noen skoler har beholdt den enda eldre fagbetegnelsen kristendomskunnskap. I de nye karakterraporteringssystemene i grunnskolen er der som en følge av dette, nå hele 6 fagbetegnelser å velge mellom, en for hvert av de godkjente kristendomsfagene i kristne skoler i tillegg til RLE.

mot de voksne. Det er mer fokus på opplevelse i den nye barnelitteraturen. X mener derimot at dette er en form for retorikk:

Moraliserende er jo litt sånn minus. En kan like godt bruke didaktisk eller oppdragelse. Men en bruker minusord for å fremme dette, at det ikke skal peke på at noen verdier er mer sanne eller absolutte for ungene. Så jeg synes jo at det er en tilslørende måte som mye av tenkningen om den barnelitteraturen har fungert på, at det tilslører litt virkeligheten ved at den bare peker på at det ikke er moraliserende, for den sier ikke så mye om hva det livssynet eller den virkelighetsforståelsen er, som trer fram når verdiene ikke kan pekes på, men at alt flyter på en måte da. (X s. 12)

Det er imidlertid enighet om at det er noen typer litteratur som ikke bør presenteres for barn. Ingen av lærerne ville velge barnelitteratur som direkte viser antikristne holdninger eller der det onde går av med seieren: ”[-] ei jente som kommer på parti med djevelen - og på en måte, jeg vet ikke helt, men det virker som det går henne godt på den måten, og sånt, det vil jeg helst ikke gå inn i” (Y s. 7).

Studentene må også gjøres oppmerksom på at barn inntar forskjellige leserroller på de ulike alderstrinn, og at det bør få følger for litteraturvalget. Lærer X refererer til Appleyards teori (1991) om barns leserroller, at barn opp til 12 års alder har behov for fiktive forbilder å identifisere seg med i litteraturen de leser (kap.2.7.2). Lærerne er enige om at det derfor må drøftes med studentene hvilken målgruppe forskjellig litteratur har, og om litteraturen passer for målgruppen.

Men det er flere ting som er problematiske. Det er ikke bare livssyn. Det er hele eventyrets ideologi. Om det er bra for barn, kanskje. Det er hele /-/ som en må vurdere er bra, hele strukturen i ei historie. (Z s. 7)

Lærer X trekker fram at man må problematisere overfor studentene om barnebøker med åpen slutt er bra for barn. Han hevder at en slik struktur skaper et åpent verdensbilde som man må vurdere om barn er modne nok til å takle. Det å vurdere strukturen i tekstene i forhold til barnets modning, er det noe av det samme som Kampp (2001) stiller spørsmål ved i sin forskning (kap.2.7.2). Både lærer X og lærer Y mener at lærere som underviser barn, i sitt valg av tekster må ta hensyn til barns behov for litterære skikkelser til å identifisere seg med så vel som fortellingsstrukturer som oppfyller barns eksistensielle behov for både spenning og trygghet. Lærernes uttalelser om struktur i barnelitteraturen kan settes i sammenheng med hvordan den tredelte fortellingen imøtekommer barnets behov for ”å skape sammenheng og orden i tilværelsen”, slik Appleyard (1991) mener fortellingen kan fungere for de yngste

barna, og hvordan denne strukturen med mønsteret balanse – ubalanse – balanse tillater elever ”å kjenne på frykten og likevel være sikker på å unnslippe”, som er en del av leserollen inntil eleven nærmer seg 12 års alder (kap.2.7.2).

I samtalens løp kommer det frem at der er enighet om at det ikke finnes verdinøytral skjønnlitteratur, og at mangelen på moraliserende stemmer i nyere barnelitteratur ikke tilsier at tekstene ikke formidler verdier. Lærer Y mener å ha lært noe nytt:

Z: Er det nøytral litteratur?

XYZ: /-/

X: Ja, det var det vi skulle fram til. Det er et budskap. Altså det der

XYZ: /-/

M: Tenker du (Y) at det er noe nøytral litteratur?

Y: Ja, at eg har på en måte tenkt sånn i de baner tidligere - at det er

Z: opplevelse

Y: ja, at det er opplevelse som er viktig, og at ungene skal sitte igjen med en estetisk /- / mer enn - Altså, nå har eg lært noe nytt, og det kan jeg være med på til en viss grad, at det er noe med ideologi og perspektiv og moral i nyere barnelitteratur og. Om moralen da er at det ikke skal være noen regler, så er det og en moral, sant?

X: Ja, i høyeste grad. (s. 11)

#### 4.2.4 Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle - høgskole

Det kristne perspektivet i norskfaget kommer gjerne heller fram i måten man omtaler spørsmål i skjønnlitteraturen på enn ved utvalg ifølge lærerne. I norsk kultur inngår kristen ideologi og kunnskap som et viktig grunnlag for resepsjon og tolkning av skjønnlitteraturen. Lærerne mener at det derfor er naturlig at den bibelske grunnfortellingen trekkes inn i undervisningen som en del av kulturarven. Til forskjell fra litteraturundervisningen på universitetet, opplever informantene ved denne høgskolen å ha et annet perspektiv i sin omtale av kristne spørsmål: ”-forskjellen er at de snakker om kristendommen som et sett med myter ofte-/-. I undervisninga vår, så vil vi aldri komme til å si noe sånt” (Y s. 3). På denne måten mener lærerne at de signaliserer det kristne perspektivet i undervisningen. Lærer Z

nevner at han i denne sammenhengen også bruker bibeltekster i undervisningen der dette er relevant for tolkningen.

Som nevnt over, er det viktig for i hvert fall to av lærerne at studentene skal bli bevisst at det er et ideologisk budskap i enhver tekst. Slik kulturanalyse er noe av det Nicolaysen (2005) mener det bør være mer av som grunnlag for elevenes valg i den personlige identitetsdanning (kap. 2.3.1). Det eksistensialistiske fokus på menneskers valgmuligheter når det gjelder etiske verdier, er da også noe lærerne ønsker skal prege undervisningen. Kristen ideologi er bare et av mange livssyn og en av mange ideologier, og studentene må øves opp til å oppdage hva slags perspektiv tekster er skrevet ut fra og hvordan lesemåten også representerer ideologiformidling. Dette gjelder enten tekstene er skrevet for å sette problemer under debatt - eller når ideologien er mer innforstått, en bekreftelse på den rådende ideologi. I den forbindelse nevnes to bøker som eksempler på skjønnlitteratur som sementerer rådende ideologi, Mark Twain: *Huckleberry Finn* 1884 og Anne Ragde: *Berlinerpoplene* 2006.

Det finnes ikke tekster uten ideologi. Og jeg ønsker i alle fall at studentene skal bli veldig oppmerksomme på at valg av tekst og lesemåte representerer ideologiformidling. (X s. 4)

Mye av barnelitteraturen kan oppfattes på samme måte, som underholdning, men likevel med en underliggende ideologi:

Så i forhold til *Dustefjerten* som på en måte skal være underholdning, ja, så leter jeg, er det noe pedagogisk perspektiv her, og hvem er det en pekefinger eller en sånn didaktisk, opplærende funksjon, hvem er det rettet inn mot, både i teksten og /-/ hvem er det en vender seg til som mottaker? Det ser jeg etter. (Y s. 11-12)

På denne måten bidrar de tre lærerne til å modellere studenters lesemåte. En av lærerne påpeker at det også er viktig å utfordre det kristne mindretallet blant studentene, at han som kristen ikke overser deres behov for å få utvidet sin horisont:

Z: Men jeg tenker at her det er en oppgave for meg å utfordre studentene, men ikke bare de som ikke er kristne, men også de som er kristne. Jeg vil tro at en del av dem også vil oppleve at de kan bli provosert av ting jeg sier. Det er ikke et poeng for meg å tenke at de er på den riktige sida.

M: Nei?

Z: Nei, at nå kan de være i fred og så skal eg stresse de andre litt. Jeg tenker at det skal dirre litt da. At de må tenke gjennom noen ting som de - Det er ikke sikkert at jeg er enig i det de heller går rundt og tusler og tror på. (s. 14)

Lærernes ønske om å utvide studentenes horisont, at de skal møte utfordringer som fører til en bredere kulturforståelse, er noe som er nødvendig for å kunne gjøre sine valg i utviklingen av selvforståelse og identitet. At lærerne peker på valgmuligheter og viser til tidligere generasjoners verdier, kan hjelpe elevene i utviklingen av sin grunnfortelling og til å unngå å havne inn under det som Giddens (1991) benevner som ”markedskreftene på livsstilsmarkedet”. (kap.2.4.3)

Lærer Z mener at det meste av skjønnlitteraturen aktualiserer en eller annen form for eksistensielle tema og verdispørsmål som kan diskuteres med studentene, og minner om at også studentene trenger å utvikle metaspråk for å delta i dialogen om eksistensielle tema og verdier:

[...] det er viktig at de har et språk for sin egen del til å snakke om så sentrale verdier i livet og sentrale spørsmål i livet, og at en på en måte får en slags forbildefunksjon også, at de kan tørre å ta det opp med elevene sine. Ikke for at de skal gi dem et gitt perspektiv, men for at de skal tørre å snakke om det i et klasserom. (Z s. 6)

I kommunikasjonen rundt skjønnlitteraturen er det viktig for informantene at alle studentene føler at de blir hørt og tatt på alvor. Gjensidig respekt for hverandres perspektiver må få prege undervisningen:

Jeg vil ha respekt for mitt ståsted og da må jeg respektere studentene ståsted. ( X s. 9)

Det er ikke sikkert at de er opptatt av menneskesyn en gang. Det er ikke sikkert de er opptatt av verdier og sånn i bøkene. Kanskje de har valgt, når de velger veldig fritt da, kanskje de har valgt veldig fokus på fortellerteknikk, og det er jo flott. Det må de bare gjøre. Det er viktig å kunne det og. (X s. 10)

Lærerne har i utgangspunktet et tydelig konstruktivistisk syn på hvordan studentenes danning og utvikling skal stimuleres. De vil gjerne at flere perspektiver slippes til i samtalerommet og at elevene får bringe kunnskap inn fra egne erfaringsområder, slik Bråten (1998) mener er nødvendig for å oppheve lærerens modellmakt (kap.2.6.3). De ønsker en dialog med studentene i arbeidet med skjønnlitteraturen, og mener at den litterære samtalen er en nøkkel til forståelse. Men så kommer hindringene som ikke er ukjente for lærere. ”Og det er det jeg

savner mest her, at vi har for mye forelesning, noe som gjør at den litterære samtalen ikke er” (X s. 6). Den gode dialogen er ikke alltid like lett å få til. Store grupper er en hindring. Da blir det lett for mye enveiskommunikasjon fra lærerens side. Ytterligere et problem er det at mange studenter ikke leser tekstene på forhånd, eller kanskje ikke i det hele tatt. Da blir lærerens tolkning svært styrende, og den åpne samtalen omkring teksten blir det ingenting av:

Ja, jeg synes det er problematisk at studenter leser romanene og bøkene etter at vi har undervist. For da blir det alltid styrende det vi har sagt. Og det kan du jo si er flott, men det synes ikke jeg er flott. (X s. 9)

Til tross for manglende engasjement fra studentene i visse sammenhenger, har det ifølge lærerne likevel betydning at de som underviser, er tydelige på sitt ståsted i forbindelse med litteraturarbeidet, på sin virkelighetsforståelse; ”det kan virke åpnende for at studentene sjøl tenker ut fra sånne ideologiske perspektiv” (Z s.4). På denne måten mener lærerne at de kan være forbilder for studentene. De mener også at det er et positivt bidrag i forhold til studentene at lærerne har et erklært verdisyn, at de sier at noe er mer sant enn noe annet:

Og det tror jeg er noe av det som vi kan bidra positivt med i forhold til studenter [-], at her har vi et erklært ståsted, et erklært verdisyn. Vi sier at noe er mer sant enn noe annet, og det betyr jo selvfølgelig at vi må ha respekt for at andre må ha et /-/ og. De må jo være klar over at vi som har et ståsted, har respekt for hverandre, og jeg tror at det er en styrke i det i en sånn mangfoldig tid hvor det meste flyter og at ideologier *skal* flyte, at noen sier: Men det er noen sannheter, noe utenfor oss. Den der siste instansen har vi. (X s. 12)

Og nettopp respekt er noe som skolen ifølge lærerne skårer høyt på i elevundersøkelser. Studentene føler seg sett og respektert. Lærerne trekker fram uformelle samtaler og faglige studentsamtaler med enkeltelever og små grupper som arenaer for utveksling av synspunkter på livssyn og verdivalg så vel som fag. Men i det sterke fokus lærerne har på lærerens betydning som forbilde, ligger det noe mer, ”- det er noen sannheter, noe utenfor oss.” ”Ja, det må jo være integrert i personen, at der er en viss sammenheng mellom oss som person og det vi underviser, mellom liv og undervisning eller liv og lære” (Y s. 3). Dette tolker jeg som et utslag av det man i kristen tradisjon legger i betydningen av den kristnes liv som et vitne for det han tror på overfor mennesker han omgås. Når lærerne i tillegg legger til rette for gode samtaler med elevene ut over det faglige, minner det om den vekt man i folkehøgskolen og ved kristne internatskoler alltid har lagt på lærerens betydning for elevenes danning. Læreren

skal både være et forbilde på det gode liv i praksis og en som utfordrer og inspirerer elevene til å reflektere over og drøfte eksistensielle spørsmål. På denne måten får respekt som en verdi, en forankring i ”noe utenfor oss” (kap. 2.3.2)

Lærerne forventer respekt tilbake fra elevene. Et eksempel på slik respekt mener de å se i elevenes språkbruk overfor dem. De har registrert at både tidligere elever og nåværende studenter viser hensyn i sin språkbruk ved å unnlate banning i samtaler med læreren.”[-] det at jeg er der som en kristen lærer har påvirkning sånn sett, at det er slik. Men det er fordi at jeg er deres samtalepartner, at de ønsker å vise meg respekt sånn som jeg ønsker å vise dem respekt” (Z s. 17). En kan tolke studentenes språklige tilpasning som en refleks, de konvergerer for å skape nærhet (kap.2.4.2). En slik tolkning baserer seg også på lærernes observasjoner der studentene seg i mellom har en helt annen språkbruk. Kanskje vil lærerne som blir utdannet her, tilpasse språket på samme måte overfor fremtidige elever med kristen bakgrunn? Eller til og med vil denne tilpasningen kunne virke tilbake på deres egen identitet, og det kan bli mer varige språklige holdninger ut av det?

#### 4.2.5 En oppsummering - høgskole

De kristne skolene er svært opptatt av ansettelsesfriheten, at man skal kunne ansette lærere som deler skolens livssyn. Når det formålet ved denne skolen er såpass generelt, og det overlates til lærerne å vurdere hvordan de kan gjennom ”undervisning bidra til teologisk og pedagogisk gjennomtenkning av oppdragelse og undervisning ... innenfor de forskjellige skolefagene”(Basis og formål), så kan man forstå de kristne skolenes, inkludert lederne ved denne skolens, politiske kamp for frihet til å velge de som skal ansettes. På høgskolen ser det ut til at lærernes tolkning og valg er den viktigste faktoren for at skolens livssyn skal komme til uttrykk overfor studentene.

Pensum og temavalg påvirkes noe av skolens livssynsperspektiv, men faglig bredde er viktigere for lærerne som velger ut det som er felles pensum. I tillegg er det viktig at det gripes fatt i noe av den skjønnlitteratur som elever leser fordi det er populært i øyeblikket, og at den blir gjenstand for analyse og diskusjon. To av lærerne har stort fokus på ideologi og eksistensielle spørsmål i arbeid med tekstene, men det er det også lærere ved offentlige skoler som har. Det fokus som tekstanalysen får i undervisningen, avhenger av teksten så vel som den som tolker.

Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av studentenes danning. Viktige faktorer som blir lagt vekt på i den sammenheng, er:



- ✓ Faglig bredde i litteraturutvalget
- ✓ Sammen med studentene å analysere noe av skjønnlitteraturen som er populær i øyeblikket
- ✓ Fokusere på ideologi og eksistensielle spørsmål i tolkningsarbeidet
- ✓ Legge vekt på å utvikle et metaspråk for slik tolkning
- ✓ Være tydelige på eget ståsted når det gjelder tro og verdier
- ✓ Vise respekt for elevenes verdivalg, men samtidig stille krav til dem om respekt for andre

Dette kan være et grunnlag for dannelsen ut fra et konstruktivistisk læringssyn, men undervisningsmetodene vil også være med på å avgjøre om det blir slik i praksis. Dialogen kan bidra til at elevene som Laila Aase (2005) formulerer det: "[...] blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av deres utrustning for personlig utvikling og beredskap for samhandling med andre" (kap. 2.5.1). I så fall må dialogen få prege undervisningsmetodene når det kommer til tolkning av tekster, og det må være en reell dialog som utfordrer til refleksjon.

Det at lærere er tydelige i sine standpunkter og samtidig viser respekt for studentenes ståsted, vil kunne danne grunnlag for en tolerant holdning hos studentene. Det går fram gjennom hele intervjuet at de tre intervjuede lærerne er svært bevisst lærerrollens forbildefunksjon i kommunikasjonen. Lærerne har observert at studentene viser respekt for dem, og undersøkelser viser at de selv føler seg respektert. De holdninger som dette er et uttrykk for, kan bidra til å øke lærerens modellmakt: "Ja, læreren har en enorm rolle, men jeg tenker vi har et enormt ansvar som vi legger på oss sjøl" (Y s. 21). Bevissthet om modellmakt er en viktig nøkkel til å oppheve eller nøytralisere slik makt og bidra til at dialogen med studentene blir mer enn en skinndialog ifølge Bråten (1998) (kap. 2.6.3). En annen slik nøkkel er å vise respekt for deres synspunkter. Det legger disse tre lærerne vekt på. De ønsker ikke å drive "overtalingskunst som kun fører til tro eller mening uten innsikt", slik Skjervheim (1976) uttrykker det (kap. 2.6.3). Men mange av studentene forbereder seg ikke, og lærerens synspunkter blir derfor stående alene i undervisningen. Ifølge Habermas (1981) skyldes sammenbrudd i dialogen at deltakerne ikke har samme mål (kap. 2.6.2). At studentene dermed blir mer objekter i undervisningen, og lærerens oppfatninger blir mer styrende enn ønskelig

fra lærernes side, bærer studentene muligens et medansvar for. Eller kanskje er det snarere en utfordring for organisering av undervisningen?

Lærerne håper at deres tro og livssyn kommer til uttrykk gjennom deres undervisning og omgang med studentene. Det som kan pekes spesielt på i norsksfaglig sammenheng, er i tillegg til skolens uttalte formål, at det er enkelte emner i undervisningen, noen tverrfaglige og et norskfaglig ble nevnt, som man vel ikke lenger finner i pensum ved offentlige lærerutdanningsinstitusjoner. Det fokus og den holdning lærerne på denne skolen har til det kristne tolkningsgrunnlaget for kulturarven, kan bidra til både å knytte identiteten til det kristne budskapet og gi støtte til en kristen livstolkning og verdiforankring på en annen måte enn det som skjer i lærerutdanningen ved flere offentlige institusjoner. Og det ser ut til å kunne være det området hvor det kristne livssynet kommer mest markert til syne i norskfaget ved høgskolen.

## **4.3 Katolsk skole**

De katolske grunnskoler i Norge skriver sin historie tilbake til 1865, og er en del av det katolske skolesystemet som har nær 170 tusen skoler på verdensbasis. Skolene her i landet var i de første hundre årene mange og små skoler tilknyttet hver menighet med prester og nonner som lærere og menighetens barn som elever. Bare tre grunnskoler var ennå i drift i 1970 da Privatskolelova sikret privatskolene et mer stabilt økonomisk grunnlag. Siden har det blitt opprettet en ny katolsk skole i tillegg til de tre. Nå har skolene for det meste sivile lærere, og tilknytningen til menigheten er ikke lenger like tett.

Skolene har hatt en voksende andel elever med andre morsmål enn norsk. Ved skolen som er med i denne undersøkelsen, gjelder det nesten halvparten av elevene. Dette har preget miljøet på disse skolene og har gitt norsklærerne mange utfordringer lenge før de samme utfordringene nådde den offentlige skolen i samme grad. Den nære tilknytningen mellom skole og menighet har likevel i mange tiår sikret stabilitet og tilhørighet for innvandrere som søker disse skolene.

### **4.3.1 Lærerne og intervjusituasjonen – katolsk skole**

To lærere fra den katolske skolen stiller til intervju på et av skolens samtalerom, en lærer fra barneskolen og en fra ungdomstrinnet. Lyder fra elevenes aktiviteter trenger inn, og det er

nesten ”hjemmekoselig” for en intervjuer som har arbeidet lenge i skolen, selv om det også fører til at noe av det som sies, må gjentas. Jeg kjenner ingen av lærerne fra før, men de svarer velvillig på alle spørsmål og supplerer hverandre, og samtalen glir lett.

Lærer B, barneskolelæreren, har vokst opp i menigheten og fikk forespørsel, i kristne kretser benevnt kall, om å begynne som lærer ved skolen. Det var han glad for, og han har nå arbeidet her i mange år. Lærer B har fra før undervisningserfaring fra en ungdomsskole, men føler at det å komme til denne skolen blant sine egne, innebærer å kunne være seg selv i større grad overfor kolleger og elever.

Lærer U, ungdomsskolelæreren, er forholdsvis ny i menigheten, og han var lærer ved en ungdomsskole et annet sted i landet da presten ba ham ringe rektor ved denne skolen fordi skolen trengte en lærer. Slik ble han lærer ved den katolske skolen for få år tilbake.

Begge lærerne opplever det som godt å kunne arbeide på en kristen skole hvor de som katolikker i større grad kan være seg selv i lærerrollen og ”senke skuldrene” i forhold til hva de kan si til elevene. De trenger ikke hele tiden tenke på i hvilken grad det de sier er forkynnende, fordi skolens trosgrunnlag og verdier stemmer overens med deres egne:

Det er sann at Gud har skapt verden. Altså, du kan ha en /-/ tydeligere profil på det. (U s. 18)

Ja, du kan til og med gå ut på tur med elevene, sant? Og så kan du stoppe opp og se på den lille marken som kryper forbi mauren, og så kan elevene stå der og stille spørsmål, og så kan du si: ’Er det ikke fantastisk hva Gud har funnet på?’ Da er det med å få dem til å undre seg. (B s. 18)

#### 4.3.2 Basis og formål for katolsk skole

Statutter for den katolske skolen inneholder blant annet 5 punkter om skolens formål. Der sies det at undervisningen skal følge læreplaner som er godkjent av den katolske biskopen og norske skolemyndigheter. Samtidig skal religionsundervisningen være integrert i den samlede oppdragelse, en oppdragelse som skal være kristen og moralsk.

Av læreplaner som de katolske skolene har utarbeidet for å følge opp sine statutter, er det fagplaner for kristendomskunnskap og en generell læreplan som gjelder for hele skolevirksomheten. Både i statuttene og læreplanene henvises det til liturgien og kirkeårets rytme, som skal prege skolens arbeid.

Den katolske skoles egenart skal komme til uttrykk i hele skolens hverdag og gjennom

alle undervisningsfag. I alle fag skal tro og kultur integreres slik at elevene kan lære sammenhengen mellom menneskelig kultur og evangeliets budskap. (Generell læreplan s. 6)

Det henvises også til Pave Johannes Paul som har uttalt: ” Etter katolsk livsoppfatning er *integrering av tro og kultur*, og tro og liv helt avgjørende” (Generell læreplan s. 3).

I skolens læreplan er det brukt mye plass på å beskrive oppdragelsen og hvem som har ansvar og medansvar for denne. Lærerens betydning for utvikling av skolens egenart og måloppnåelse er også sentral i denne planen. Menneskene er viktigere enn fagplaner og metodikk. Skolen er avhengig av lærernes innsats for å virkeliggjøre sine planer:

Skal kultur og tro integreres, skjer det ved at tro integreres gjennom lærerens person. Storheten ved den oppgave som lærere er kalt til, krever at de åpenbarer det kristne budskap ikke bare gjennom ord, men også gjennom sin atferd idet de etterlever Kristus. (Generell læreplan s. 5)

Lærernes rolle og tolkning av de omfattende dokumentene er viktig ifølge det som fremkommer flere steder i planer og statutter. De to lærerne som intervjues, mener at tverrfaglig tilnærming til ulike tema er en nøkkel til å oppfylle skolens formål i norskfaget. Norskfaget inngår da i slike opplegg hvor religiøse og sosiale prosjekter og aktiviteter kan være hovedtema. Flere emner nevnes som en del av skolens faste rytme; deltagelse i kirkens sosiale program, ukentlige, religiøse messer, jule- og påskespill. Det samme gjelder tverrfaglig arbeid der ulike etiske problemstillinger er tema: ”Og selvfølgelig på vår skole så er det et kristent grunnsyn, og det vil komme til syne gjennom den type arbeid, tenker jeg, altså uansett”(U s. 4).

I litteraturundervisningen mener informantene at det skal formidles etiske verdier som er i tråd med det kristne menneskesynet som grunnlag for elevenes danning og identitet, men det behøver ikke nødvendigvis å være kristen litteratur:

[...] kanskje ikke [-] nødvendigvis, at det er sånn kristent. Men det kristne menneskesynet ligger jo bak, det vi prøver å formidle til elevene, de verdiene som vi står inne for og som er skolens verdier. (U s. 8)

Det kristne perspektivet mener informantene kommer fram i samtalen rundt teksten. Dette omtales nærmere i kap. 4.3.4.

Lærernes holdninger til kirkens grunnsyn er avgjørende for hvordan formålet kan oppfylles. Det kommer fram gjentatte ganger i den generelle læreplanen hvor det også siteres

fra den katolske kirkeretten: ”Lærerne må utmerke seg ved rettroenhet og rettskaffen livsvandel” (fra Canon Iuris Caninici sitert i Generell læreplan s. 6). Lærerne tolker dette fokus på lærerrollen som at lærere i andre fag enn kristendomskunnskap ikke nødvendigvis behøver å være kristne. Så lenge de er innforstått med skolens menneskesyn og ikke motarbeider det, kan de like gjerne ha en annen tro:

M : Så på en måte så tenker dere at norskfaget er såpass nøytralt at man trenger ikke være kristen på en kristen skole for å undervise i norsk?

B: Nei, ikke hvis skolen har et veldig tydelig menneskesyn og hvordan de vil at ting skal være, og at norsklæreren er innforstått med det. Så skjønner ikke jeg at ikke hvem som helst skal kunne undervise i norsk.

U: Så lenge de ikke *motarbeidet* skolen syn, så er det klart. Hvis vedkommende som underviste i norsk, motarbeidet, så hadde det blitt vanskelig selvfølgelig. (s. 15)

Denne oppfatningen står tilsynelatende i motsetning til begrunnelsen for noe de fleste kristne skolene har kjempet for i mange år, ansettelsesfrihet fordi det kristne perspektivet angår alle fag, og læreren står som garantist for at dette skal ivaretas. Dette emnet kom opp etter at informantene blant annet hadde vært inne på hvordan de som lærere sørget for at det kristne perspektivet kom til syne i norskundervisningen. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle tolke det disse informantene sa, og måtte spørre dem direkte:

M: Men dere er absolutt ikke redd for å slippe en ateist til norsk. Det kunne være like greit?

U: Nei, det er greit.

B: Mm

M: Og denne kunne få fram perspektiver på samme måte som dere?

U: Det ville bli en individuell, personlig ting om de kunne greie det, tenker jeg. De (lærerne) vi har greier i hvert fall det.

M: På en troverdig måte tenker dere da?

U: Jeg har ikke hørt noe annet.

M: Så det holder med det budskapet de får i kristendom?

B: Det er vanskelig å si det der. Når vi er en kristen skole (-), altså at det er ikke bare i kristendom at vi er en kristen skole. Det er vi i alt vi gjør, i alt vi foretar oss på skolen

som gjør at vi har en kristen skole, som har å gjøre med grunnsynet vi har, og hvordan vi behandler hverandre, og hvordan vi snakker med hverandre. Det er det som gjennomsyrrer, som på en måte er motoren på skolen. Og der er uavhengig om du er, altså om du mener og bekjenner deg til den troen eller om du ikke gjør det, så må man respektere det. Og det skal du også prøve å fremelske hos elevene /-/

M: Mm

B: Så det må være inneforstått hos alle selvfølgelig. Jeg tror ikke vi kan avgrense det til å gjelde et fag. Det tror jeg ikke vi kan gjøre. Det nytter ikke å være kristen i kristendomsundervisningen og preke det motsatte i et annet fag.

U: Nei

(latter)

B: Så enten er du kristen, og så har du det menneskesynet, eller så er du ikke det. Det er ikke en knapp som du slår av og på. (s. 15)

Emnet ble forlatt etter dette, og jeg er fremdeles usikker. Kanskje forklaringen ligger i det lærer U sier om de norsklærerne på skolen som ikke er kristne, at de får fram de kristne perspektivene like godt som informantene selv? Spørsmålet stilte muligens informantene i en lojalitetskonflikt fordi skolen har norsklærere som ikke er kristne, og man kan ikke nedvurdere kollegers arbeid. I skolens generelle læreplan står det imidlertid et avsnitt som kan sammenholdes med informantenes tolkning av hvordan tro og kultur skal integreres gjennom lærerens person ved at læreren etterlever Kristus, slik det også står i denne læreplanen:

Skolen ser på menneskelig kunnskap som en sannhet som skal oppdages. I den grad det undervises i et fag av noen som bevisst og helhjertet søker sannheten, er de kristne. Å oppdage og bli seg bevisst sannhet, leder mennesket til oppdagelsen av Sannheten selv. (Generell læreplan s.5)

Kanskje er dette forklaringen på lærernes tolkning av skolens læreplan, at det er selve begrepet om det å være en kristen som er ulikt i min oppfatning av begrepet og det som kommer fram i lærernes tolkning av denne læreplanen. Mens jeg oppfatter det å være kristen som et bevisst valg om en tro, kan sitatet over tolkes som om det å være kristen er et spørsmål om å være underveis i sin søken etter sann kunnskap. Men her er det spørsmål om teologi, noe som ligger utenfor temaet for denne oppgaven.

### 4.3.3 Tekst- og temavalg – katolsk skole

Skjønnlitterære tekster som skal leses og arbeides med i klassen, bestemmer hver og en lærer. Av hensyn til elevene fra språklige minoriteter ser lærerne det som spesielt viktig at tekster både i lærebøker og ellers har et godt språk. Det har første prioritet på barnetrinnet. Derne er det viktig at de felles tekstene har et innhold som lærerne selv kan stå inne for når det gjelder kvalitet og etiske verdier, selv om det ikke er ”sånn kristent”, som lærer U uttrykker det. Lærerne mener imidlertid at de ville ha hatt vanskelig for å velge litteratur som gikk helt på tvers av skolens ideologi dersom det skulle bli et aktuelt valg. Men slike tekster finner en ikke i lærebøkene ifølge de to lærerne. Lærebøkene har ofte gode skjønnlitterære tekster, og disse brukes flittig. ”Og stort sett er det mulig å vinkle disse tekstene inn på en del etiske, moralske problemstillinger”(U s. 4). I tillegg har barneskolelæreren har noen barnebøker som han er veldig glad i, og som han bruker igjen og igjen. Ut fra dere lærerne sier om dette, ser det ut til at skjønnlitteratur først og fremst velges ut fra felles verdier i samfunnet, ikke for å gi elevene forbilder når det gjelder kristen tro og forankring for verdiene (kap. 2.2.2).

De skjønnlitterære tekstene skal gjenspeile storsamfunnet, og da må man kunne lese litteratur fra miljøer som også står litt mer fjernt fra skolens verdier, mener lærerne. Selv når han en av lærerne har problemer med å lese teksten høyt selv, vil han likevel anbefale elevene å lese det:

Og det er en ting jeg ikke klarer å gjøre. Det er å lese høyt når det kommer banneord. [-] En ting er at jeg kan lese det og gjerne anbefale boken for elevene. Men å si det høyt, der har jeg en sånn sperre. (B s. 9)

På ungdomsskolenivå er det viktigere at tekster er tilpasset elevenes modningsnivå enn at innholdet formidler bestemte etiske verdier:

[...] jeg tenker ofte sånn i forhold til elevenes modenhet altså. Så det går mer på det[-] enn akkurat [-] hva du formidler. For det er ikke all litteratur som elevene er modne og mottakelige for. Det er helt forskjellig litteratur som du ville brukt i 8. og 10.klasse for eksempel. For 10. klasse er mer modne og mer reflekterte. (U s. 8)

Barneskolelæreren mener at det samme prinsippet må brukes på barnetrinnet:

Samme med 5.-7. klasse. Jeg har jo 5. og 7. Og det er ganske stor forskjell i hva de klarer å reflektere rundt. I 5. klasse så er de ennå veldig barn, og det jeg forteller dem, det er sant. [-] Læreren sier det er sant, og da må det være sant. Men i 7. klasse så er

det mye mer sann: 'Mm, hvordan vet du det?' (B s. 8)

Et slikt fokus på tekster som basis for kulturforståelse som lærerne her gir uttrykk for, kan begrunnes ut fra Appleyards leserroller (1991) (kap. 2.7.2). Lærerne er også opptatt av å tilpasse tekstene til elevenes modningsnivå. Når det gjelder skolebarnets leserrolle, som er aktuell for elevene på mellomtrinnet, så er de opptatt av de ytre handlingene og lærer av de fiktive heltenes oppførsel. Ifølge Appleyard representerer dialogen i disse tekstene aktørenes samhandling, og hovedhensikten med dialogen er å etablere sosiale relasjoner. Får derfor elevene lese tekster som er tilpasset deres aldersgruppe, kan de lære av aktørenes samhandling. Lærer U har observert at elevene modnes mye i løpet av ungdomstrinnet også. Den meningssøkende leser, som er ungdomsleseren i Appleyards teori, reflekterer over følelsene og motivene til de fiktive personene. Lesningen blir både en utforskning av tanker og følelser og et middel til å avdekke kulturelle normer.

Lærerne tilstreber å tilrettelegge for tverrfaglig undervisning, og da velger læreren på barnetrinnet skjønnlitterære tekster ut fra tema klassen holder på med i andre fag: "[...] og så plukker jeg jo, altså de skjønnlitterære plukker jeg ut fra hvilke tema vi holder på med, både innenfor natur- og miljø- og samfunnsfag og kristendom, altså det som faller seg" (B s. 1). Så langt det er mulig, gjør også læreren fra ungdomstrinnet det samme:

U: [-]vi prøver jo å samkjøre så at vi får en tverrfaglighet i det, at vi får læring på flere nivåer. Når vi [-] i kristendomsfaget har om noe som har med etikk eller moral å gjøre, så kan det hende at jeg bruker en av disse tekstene som har med for eksempel å stjele eller noe sånt å gjøre, [-] og så kan vi snakke om det var etisk rett, for eksempel [-] noen som tok noe fordi de var veldig fattige, og så: 'Var det riktig å gjøre det? Eller skulle de sulte i hjel? Altså: Hva er rett her? Jo, det er galt å stjele, men skal de heller dø?'

M:Mm

U: Og da [-] kommer det kristne livssynet til uttrykk, men jeg valgte ikke det fordi at jeg skulle få fram et kristent livssyn. Altså, jeg valgte det fordi den teksten spilte i samspillet mellom, i dette tilfellet kristendom og norsk. Og det er en god tekst. Jeg ville ikke tatt det hvis det var en dårlig tekst. Da ville jeg ikke valgt den i det hele tatt.

M: Nei



U: Da, hvis ikke det er gode tekster, så velger jeg ikke det. Da bruker vi læreboken i kristendom for seg, og så snakker vi om det. Og så bruker vi norskboken for seg. Men hvis vi kan få til tverrfaglighet, så tilstreber jeg faktisk det. (s. 3)

Gjennom det tverrfaglige arbeidet kommer det kristne perspektivet til syne, så det er ikke nødvendig at tekster i norskfaget har et slikt budskap ifølge lærerne.

På skolen er det noen felles tverrfaglige tema og aktiviteter som er en del av skolens faste rytme; påskespill og julespill har 10. klasse ansvar for, og ansvaret for å holde ukens skolemesse går på rundgang blant klassene. I slike tema brukes da blant annet bibeltekster, og dette blir en del av norskundervisningen.

Andakter holdes av lærerne i skoletimene, men har sjelden sammenheng med faglige emner. Men det foregår også en del andre aktiviteter på skolen som involverer norskfaget, blant annet har skolen et tverrfaglig prosjekt for å hjelpe barn i andre land. Da har ikke nødvendigvis aktivitetene et kristent innhold, men begrunnelsen for prosjektet ligger i den katolske sosiallære, så lærerne arbeider med å motivere og begrunne prosjektet overfor elevene ut fra kristen tankegang. På denne måten forankrer de verdien av slikt arbeid i den kristne troen (kap. 2.3.2).

#### 4.3.4 Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle – katolsk skole

Lærerne er enige om at det kristne aspektet kommer fram i arbeidet med skjønnlitteraturen så vel som annen litteratur. Mange av oppgavene i lærebøkene er gode utgangspunkt for å reflektere rundt etiske problemstillinger. Men spørsmål som gjelder det kristne aspektet, må læreren ta hånd om:

[...] det syns jeg [-] kommer mer når de stiller spørsmål. Hvis det er tekst som de stiller spørsmål til. Da kommer det fram. For da er det så viktig å være våken og være til stede når de stiller seg de spørsmålene, fordi jeg synes at teksten også skal speile samfunnet vi lever i, altså storsamfunnet, så er det også så viktig å sette det i riktig perspektiv i forhold til hvordan vi ønsker å leve. Så jeg oppfordrer hele tiden til å stille spørsmål både til faglitteratur, i forhold til skjønnlitterære tekster og i forhold til alt mulig. Og de kommer jo. De stiller gjerne høyt filosofiske spørsmål i femte klasse. Hva er meningen med livet? Altså, de kommer jo selv. De har jo masse tanker, og da

kommer det kristne ståstedet frem og våre synspunkter frem, også når de stiller seg kritiske til bøker. (B s. 1)

Han har observert at elever fra 7. klasse og oppover utvikler gradvis en sunn skepsis til både det de leser, og til det læreren sier. Da kan man provosere dem til å tenke, og læreren sørger for at ulike perspektiver kommer fram i samtalen. Lærer U legger til at hvis elevene blir for ensidig moralistiske i sine vurderinger, er det viktig at læreren trekker inn andre syn for at det skal bli en diskusjon som kan danne grunnlag for refleksjon:

Jeg prøver å utfordre dem litt ved å stille noen provoserende spørsmål og tirre litt i dem, og pirke litt i dem. Og da får vi ofte mange gode diskusjoner og samtaler.  
(U s. 10)

Ifølge lærer U er det lærerens oppgave å sørge for at elevene blir presentert for ulike syn, og at samtalen og tolkning av litteratur ikke blir for ensidig. Det påpekes også at elever i 5. klasse ennå er avhengig av lærerens vurderinger, de oppfatter alt læreren sier som sant, og det gir læreren en stor påvirkningskraft og et stort ansvar. For lærer B er det da viktig at læreren er bevisst sine egne holdninger og ikke misbruker den tilliten elevene har til læreren.

Begge lærerne fremhever skriving som grunnlag for samtale. Elevene arbeider med oppgaver fra lærebøkene, skriftlig og muntlig, og det suppleres med spørsmål fra elever og lærer. Så har man momenter å samtale ut fra etterpå, når elevene har fått tenke igjennom tekstene, og har mer å bidra med i dialogen. Men lærer B har registrert at elevene i ungdomsskolen blir gradvis mer modne og kan diskutere en tekst uten å gå veien om individuelt arbeid med skriving. I 10. klasse brukes mye tid på den muntlige samtalen rundt de skjønnlitterære tekstene.

Elevene vender seg fort til hvilke spørsmål læreren stiller, hva de skal se etter i teksten og vurdering av tekster. Et kriterium for tekstvalg er da at de skjønnlitterære tekstene skal gjenspeile samfunnet, og de kan da også brukes som eksempler på årsaker til at det som oppfattes som negative miljøer, oppstår. Og elevene oppdras til å stille spørsmål ved slike årsakssammenhenger:

Ja, det er nettopp for eksempel sånne ting som når det dukker opp litteratur som skal beskrive et gatepreget miljø med voldsom ordbruk og sånne ting. Så er det liksom en grunn til at tingene er sånn. Og da får elevene spørre: 'Hvorfor er det sånn? Kjenner jeg noen som er i et sånt miljø?' Eller 'er jeg i et sånt miljø kanskje? Hvorfor oppstår det? Hvorfor er det naturlig at dette oppstår i denne sammenhengen?' (B s. 10)

De spørsmål lærer B lærer barneskoleelevene å stille, er en opplæring i kulturanalyse, en lese måte Nicolaysen (2005) mener at skolen må fremelske (kap.2.3.1).

Lærer B fremhever også de mulighetene skjønnlitteratur gir når det gjelder å skape forståelse og empati, og jeg tenker at det er viktig i en skole hvor det er så mange ulike kulturer representert. Noen elever er ifølge lærerne vant til å godta alt foreldrene sier, mens andre er mer oppdratt til å godta at mennesker har forskjellige holdninger. Svennevig (2001) fremholder både holdninger og kunnskaper som en vesentlig del av vår subjektive utrustning for å forstå og beskrive den virkeligheten vi opplever (2.3.2). Skjønnlitteraturen kan bidra til å utvide kunnskaper og kunne ta andres perspektiv, noe som i neste fase gir et grunnlag for å skape reflekterte holdninger.

10. klassingenes jule- og påskespill for hele skolen er lagt til dramaundervisningen som man vanligvis har som emne i norskfaget på dette trinnet, og elevene dramatiserer de bibelske tekstene. Ansvar for den ukentlige skolemessen går på rundgang mellom klassene og er et emne som har sitt utspring i kristendomsfaget, men involverer andre fag, spesielt norskfaget. Da skriver elevene bønner, øver på tekstlesning og går dypere inn i bibeltekster som de dramatiserer på ulikt vis. Disse aktivitetene er da ledd i skolens plan om å følge kirkeåret og de kirkelige anordninger for å ”virke i et fellesskap med menigheten”, slik det uttrykkes i *Generell læreplan for de katolske skolene i Norge*, s. 6. Dette representerer da en tydelig ramme som representerer en invitasjon for identitetstilknytning (kap.2.4.1). Den omtalte læreplanen ser på skolen som et privilegert sted hvor det skjer en helhetlig dannelselse, og en del av dannelsen er da å virke sammen med menigheten.

I kommunikasjonen er det viktig at læreren ikke setter seg over elevene, men viser dem respekt, slik lærerne her ser det. Læreren skal snakke *med* elevene ikke *til* dem:

[...] samtalen skal være mest mulig jevnbyrdig for det om du er lærer og har en del mer kunnskaper og vet litt mer enn elevene. Men likevel skal det være et jevnbyrdig, medmenneskelig forhold, at alle er like mye verd som mennesker. Og det tror jeg er veldig viktig å ha som bakgrunn. Nestekjærligheten må ligge i bunnen i alt det som vi lærere gjør og sånn som elevene gjør mot hverandre. (U s. 12)

I lærerkollegiet har det vært drøftet ut fra et nestekjærlighetsprinsipp hvordan verdier kan skinne igjennom i kommunikasjonen. Og da har det vært enighet om at det beste er at læreren går foran med et godt eksempel. Lærerne har erfaring for at elevene tar etter læreren i det han gjør når liv og gjerning stemmer overens. Dette er i tråd med det Pedersen (2007) har registrert i sin undersøkelse. Dette omtales i neste kapittel, 5.6.3.

Kommunikasjonen elevene imellom er også en del av oppdragelsen i god oppførsel. Der inngår opplæring i det å vise høflighet og respekt for hverandre, å vise hensyn og tolerere

hverandre, ikke stenge noen ute fra fellesskapet, alt sammen viktige felles verdier i norsk skole. Ved denne skolen er heller ikke banning akseptert. Lærerne mener at skolens ansatte har noe ulik praksis med grensesetting overfor elevene for slik språkbruk, men elevene er snare til å be om unnskyldning når de blir oppmerksomme på at de er overhørt av en lærer. I første omgang tenker jeg dette er en konvergering, og det å kunne vise hensyn i språkbruken blir en del av elevens sosiale kompetanse. Ifølge Mælum (2003) vil slik konvergering i neste omgang kunne virke tilbake på identiteten dersom det pågår over tid, på samme måte som andre aktiviteter på skolen vil kunne gjøre det (kap.2.4.2).

Det er viktig for skolen at lærerne som underviser i kristendomskunnskap, er katolikker. Men når behovet for lærere i faget er større enn tilgangen, kan regelen fravikes. I norskfaget ser ikke informantene at det er nødvendig med en kristen lærer (kap. 4.3.2) selv om det også i norsktimene foregår forberedelse til religiøse aktiviteter. Det å være en kristen skole, innebærer at grunnsynet på skolen skal gjennomsyre hele virksomheten. Derfor må det ifølge lærerne respekteres og fremelskes hos elevene, uavhengig av hva den enkelte lærer måtte ha som trosgrunnlag.

#### 4.3.5 En oppsummering - katolsk skole

Statutter og den generelle læreplan i den katolske skolen var de mest omfattende basisdokumenter i undersøkelsen, 12 sider til sammen. Det at kirkeårets rytme skal prege undervisningen, er et tema i disse dokumentene. Likeledes fremheves lærerens betydning for at hensikten med skolen skal kunne gjennomføres. Fokus på rytmen i kirkeåret berører norskundervisningen ved at elevene blir involvert i de religiøse aktivitetene som foregår ved skolen gjennom tverrfaglige aktiviteter der også norsktimer blir brukt til forberedelser og gjennomføring. Disse aktivitetene skal bidra til elevenes danning, slik det står i skolens egen læreplan.

Heller ikke ved denne skolen er det i særlig grad krav om et kristent innhold i utvalget av skjønnlitterære tekster. Lærerne er mer opptatt av verdier i denne sammenhengen. Det er i samtalen om tekster at det kristne perspektivet kommer fram, gjerne fra elevenes side. Men læreren har ansvar for at den kristne så vel som andre synsvinkler kan utvide den litterære samtalen. Lærerne sier også at det i undervisningen i norskfaget er underordnet hvilken tro lærerne har så lenge de er lojale mot det skolen står for. Dette ser ut til å stå i kontrast til den sterke framheving av lærerens tro i skolens basisdokumenter.

Ifølge skolens basisdokumenter og i det som kom fram i intervjuet, vil det kristne perspektivet i norskundervisningen innebære:

- ✓ Tro og verdier skal integreres i all undervisning.
- ✓ Kirkeårets rytme skal prege undervisningen.
- ✓ Ifølge generell læreplan er læreren sentral for at formålet med skolen oppfylles og må derfor ha tro og være lojal.
- ✓ I arbeidet med litteraturen sørger læreren for at det kristne og andre perspektiver kommer fram.
- ✓ Bibeltekster brukes på alle trinn.
- ✓ Norskfaget inngår i tverrfaglige tema med fokus på skolens formål.
- ✓ De to lærerne er kristne og uttrykker sin tro overfor elevene i flere sammenhenger.

Gjennom kirkeårets rytme inngår også norskfaget som en del av trosopplæringen og oppdragelsen som beskrives i skolens generelle læreplan. Den katolske sosiallære danner også utgangspunkt for tverrfaglige opplegg og aktiviteter. Ut fra lærernes beskrivelse av andaktene, synes det å ligne på den trosopplæring som mange elever kunne få i offentlige skoler for noen tiår tilbake, med et bibelvers, en bønn eller noen tanker om livet.

Lærerne velger skjønnlitteratur både ut fra kriterier som kvalitet, litterært og språklig, verdiformidling som er i tråd med skolens formål, og det at litteraturen skal lære elevene om andre miljøer enn de som de selv har kontakt med ellers, slik lærerne nevner er viktig. Skjønnlitteraturen har ut fra disse kriteriene et potensial til å være utvidende for elevenes forestillingsverden og inviterer til en verden med ulike livstolkninger på den måten som litteratur kan gjøre akkurat det (kap. 2.7.1). Hvordan virkningen av litteraturen skal kunne bli for den enkelte elev, avhenger også av kommunikasjonen rundt litteraturen, hvilke verdier som i samtalen blir tillagt de ulike kulturelle verdiene som presenteres. I barneskolen, som læreren derfra påpeker, står lærerens ord sterkt. Elevene må tidlig oppdras til å stille analytiske spørsmål ved tekstene ifølge barneskolelæreren. Slik kan kulturforståelsen utvides (kap. 2.3.2).

Det er da, ut fra det lærerne sier, først og fremst i samtalen rundt litteraturen at det kristne aspektet kommer fram, ikke i tekstutvalget. Men særlig ungdomsskolelæreren sørger alltid for at andre stemmer også slipper til. Han må ofte selv målbære disse perspektivene når samtalen i klassen blir for ensrettet. Barneskolelæreren mener det er misbruk av elevenes tillit

om læreren kun fremmer egne meninger. Læreren blir på den måten både den som skal sørge for at det blir en kristen oppdragelse hvor troen integreres, og den som sørger for at ulike perspektiver får plass i samtalen. Klarer han den balansegangen, vil den litterære samtalen være en oppdragelse i respekt og toleranse.

Begge de intervjuede lærerne beskriver at det å bli ansatt på denne skolen, var som å senke skuldrene. Det nevnes også at her kan man gi uttrykk for sin tro overfor elevene, og begge nevner situasjoner hvor det ofte kan skje. Lærerne kommer også med eksempler på hvordan elever tilpasser språkbruken etter hvem som er i nærheten, noe som kan forklares ut fra tilpasning eller ut fra nettverksteori (kap.2.4.2). Læreren har en sterkere normgivende rolle jo flere tilknytningspunkter der er mellom elev og lærer. Her kan tilknytningen være både i menigheten og på skolen. Og lærerens språklige holdninger kan overføres til eleven på samme måte som andre holdninger kan overføres. Da handler det igjen lærerrollen og lærerens modellmakt i kommunikasjonen, noe som omtales nærmere i kapittel 5 om likheter og ulikheter i undersøkelsen.

## **4.4 Tverrkirkelig skole**

Den tredje skolen i undersøkelsen er en av de mange grunnskolene som ble opprettet rundt årtusenskiftet da antallet kristne grunnskoler økte betraktelig.<sup>5</sup> Flere av disse nyere grunnskolene tilhører de karismatiske miljøene. Skolen i denne undersøkelsen har sin rot i pinsebevegelsen, som tradisjonelt sett ikke har ansett skoledrift på grunnskolenivå som en oppgave for menigheten. Stedets pinsemenighet er hittil skolens viktigste støttespiller, men skoledriften er en selvstendig enhet som skal være tverrkirkelig. Enkelte av de nyere kristne grunnskolene er blitt beskyldt for å være pastorstyrte, at grensene mellom menighet og skole ikke har vært tydelige verken i organisering eller undervisning. På denne tverrkirkelige skolen har man vært oppmerksom på dette, og skolen er organisert som en egen enhet. Det er lagt vekt på det tverrkirkelige så vel som at det kun skal være utdannede lærere som underviser.

---

<sup>5</sup> I årene 1988-2008 økte antall kristne grunnskoler i privat regi fra 22 til 57 (Vatne 2008). I media har politikere stått fram og hevdet at økningen skyldes den liberale Friskoleloven som ble til under Bondevik 2 regjeringen. Men Privatskolelova som fungerte før og Privatskolelova som kom etter, har begge den samme åpning for kristne privatskoler. Innad i friskolemiljøet er bildet et annet enn i media. Den gjennomgående begrunnelsen for å starte nye kristne grunnskoler har siden 1990-tallet vært at avkristningen av den offentlige skolen fordrer flere kristne skoletilbud. (personlig kunnskap fra Kristne Friskolers årlige skolelederkonferanser gjennom 20 år)

Dette har hittil resultert i et personale med ulik konfesjonstilhørighet og en del private støttespillere fra forskjellige kirkesamfunn i skolens venneforening. Noen kristne privatskoler har elever med ulik religiøs bakgrunn. På denne skolen er det stort sett barn med foreldre som er aktive i ulike kristne menigheter.

#### 4.4.1 Lærerne og intervjusituasjonen – tverrkirkelig skole

Intervjuet foregår etter lærernes ønske hjemme hos en av lærerne på kveldstid. På skolen er det elevenes behov som er i fokus, og det kan være vanskelig å finne både tid og rom for denne typen samtaler. Jeg kjenner ingen av lærerne fra før, og på denne skolen kjenner jeg heller ikke rektor. Men han har gitt sitt samtykke til intervjuet. Begge lærerne har vært ved skolen i forholdsvis kort tid, læreren i småskolen lengst, og begge gir de uttrykk for en sterk misjonsiver. De føler det som en ledelse (fra oven) at de fikk en stilling nettopp ved denne skolen.

Lærer S underviser i småskolen. Han har noe undervisningserfaring fra offentlig skole og har arbeidet mange år i barnehage. Han er glad for å arbeide ved denne skolen og føler at han ved denne skolen får brukt mer av seg selv i undervisningen. Det styrker motivasjonen for å fortsette som lærer.

Lærer K er kontaktlærer på ungdomstrinnet, men har også norsktimer på barnetrinnet, slik det er vanlig i fådelte 1-10 skoler. Han har mange års undervisningserfaring fra en frilynt folkehøgskole. Før det underviste han i en offentlig ungdomsskole. Han var i utgangspunktet ikke ute etter en stilling ved en kristen skole og søkte på mange ulike stillinger, men det var her han fikk respons akkurat da, og han har ikke angret på at han tok denne stillingen.

#### 4.4.2 Basis og formål – tverrkirkelig skole

Skolen har i sine beskrivelser av grunnsyn, visjon, mål og læringsarbeid et fokus på opplevelse, oppdragelse, metodikk og den religiøse og sosiale utviklingen. Det legges stor vekt på undervisning ute i naturen. Innhold i skolefag nevnes i generelle vendinger:

Læringsarbeidet i skolen står på en grunnleggende måte i sammenheng med Gud. Han har skapt alle ting, han har gitt mennesket forvalteransvar over skaperverket og han vil frelse og forløse. Vår skole ønsker å sette enkeltkunnskaper inn i dette perspektiv, søke sammenheng og helhet. (Visjon)

[...] vil bygge på Bibelen, Guds ord som veiviser. (Mål nr. 1).

Dokumentene man finner på skolens hjemmesider er kortfattede, fra noen få linjer til en side. Der finnes også en kapitteloversikt over skolens virksomhetsplan på hjemmesiden. Et av avsnittene der, "Lærenes forpliktelse", kunne være interessant å studere nærmere. Men rektor ønsket ikke å utlevere dette dokumentet fordi det var under omarbeidelse (våren 2008).

#### 4.4.3 Tekst- og temavalg – tverrkirkelig skole

Lærene på den tverrkirkelige skolen velger også i stor grad alle lærebøker og andre tekster uten pålegg fra skolens side, men de samrår seg med foreldrene. Noen av grunnskolene i samme nettverksgruppe hadde tidligere egenproduserte lærebøker for sine skoler, men for denne skolen har det aldri vært aktuelt. Viktige kriterier for valg av skjønnlitterære tekster til skolebruk på barnetrinnet er både språklige og innholdsmessige. All litteratur som brukes i undervisningen, må kunne fremme elevenes språkutvikling, og innholdet må være noe elevene lære av, noe som kan ha betydning for deres dannelse:

[...] jeg synes det er viktig at man prøver å formidle gode holdninger helt fra begynnelsen av, lære dem at det vi leser kan være til oppbygging. Selv om at de ikke forstår akkurat det[-] Det er det jeg tenker når jeg sorterer for dem, at det må være noe som er til nytte for dem, noe de kan lære av. (S s. 7)

På barnetrinnet i den tverrkirkelige skolen velger lærerne å lese en del bøker med kristent innhold for elevene, eller de anbefaler elevene å lese disse. Det nevnes også at skolebiblioteket har mange slike bøker. Det gir elevene et kristent univers og kristne helter og heltinner som rollemodeller, slik Appleyard (1991) mener at skjønnlitterære tekster fungerer i skolebarnets leserrolle (kap.2.7.2). Elevene gjøres også kjent med viktige forfatterskap innen barnelitteratur. Astrid Lindgren og Anne Cath. Vestly nevnes i den forbindelse. Men det gjøres det et skjønnsomt utvalg blant disse bøkene etter hva lærerne innholdsmessig kan gå god for. I skoler med forholdsvis homogene elevgrupper, vil skjønnlitteraturen kunne være viktig i elevenes utvikling og forberedelse til å delta i et pluralistisk samfunn. Ofte kan skjønnlitteratur være et langt bedre bidrag på dette området enn det læreren alene kan være.

Læreren som underviser i de yngste elevene, er spesielt opptatt av de kristne innholdet i barnelitteraturen."Vi leser jo mye kristne bøker, selvfølgelig, og barnebibel, og vi passer på at det ikke er bøker med bannskap og rått snakk" (S s. 2). Han påpeker at barn i småskolealder har knapt knekket lesekoden, og få leser bøker på egen hånd. Ifølge Appleyard (1991) er det



en viktig faktor i de yngste barnas leserrolle at de ikke er alene om leseropplevelsen, at det er en som leser for dem. Det har betydning for utvikling av evnen til å skjelne mellom fakta og fantasi (kap. 2.7.2). Lærer S mener at det fra skolestart og helt opp til 12 års alder er viktig at en voksen hjelper til med å sortere skjønnlitteratur og velge noe som kan formidle gode holdninger. De voksne bør være tilgjengelige for spørsmål og samtale om det barna lurer på. Da mener hun ikke bare lærerne, men også foreldrene.

Barnebibel og bibelfortellinger brukes også som utgangspunkt i norskfaget der det passer inn. I småskolen er undervisningen temabasert, og det er naturlig å trekke inn kristne emner i de fleste tema. Det emnet som nevnes av begge informantene i denne sammenheng, er ”skaperverket” og ”Gud som skaper”. I ungdomsskolen leses også mye bibeltekster, og noen ungdomsbøker med kristent innhold er med i utvalget.

Foreldrene er også med på å bestemme. Lærer K forteller at han innkalte til foreldremøte da han var usikker på om enkelte skjønnlitterære tekster fra en landsomfattende lesekampanje kunne brukes på ungdomstrinnet. Grunnen var at innholdet etisk og moralsk sett var på kollisjonskurs med skolens formål. Han og foreldrene ble enige om at på ungdomstrinnet må elevene få lese og bli kjent med ulike miljøer og livstolkninger. Når skolen på denne måten skiller seg fra elevens hverdagsliv, kan det innebære en utvidet kulturforståelse og kanskje også, slik Leif Johan Larsen (2005) beskriver det, en utvidet identitetsmulighet. Elevenes erfaringsverden utvides når elevene kommer til skolen i stedet for at de kun får sementert sine holdninger og oppfatninger (kap. 2.4.3). På denne skolen har elevene noenlunde lik bakgrunn, religiøst sett, og skjønnlitteraturen kan bidra til å skape forståelse for andre synspunkter og for andre miljøer enn det elevene selv ferdes i. Lærer K forteller om en kulturkollisjon når det gjelder innhold i en av den omtalte lesekampanjens tekster for ungdom:

K: Ja, rett og slett. Og det var litt trasig for meg for jeg har 7. og 8. (sammen), og da vi merka det der, særlig den novellen med de to lesbiske ungdommene. Vi skjønte det ikke til å begynne med: ’Det må jo være et guttenavn det ene navnet der. Ja, det er det sikkert.’

(latter)

M: Ja?

K: For det var noen kjæresten da. Så jeg tok det litt fort da - for å få unna det her som vi hadde begynt på, rett og slett. For jeg syntes de i 7. klasse var litt unge. Men jeg syns at på ungdomsskolen, så kan vi begynne med det. (s. 3)

Slik behandles ungdomsbøker med et innhold som tydelig er i strid med skolens og lærerens syn. Noen ungdomsbøker velger læreren bort på ungdomstrinnet også. Det gjelder bøker om spøkelser og det han kaller overåndelige ting. Han forteller også at de lokale læreplanene for 9. og 10. skoleår i høyere grad omfatter bøker med mer tradisjonelt kristent innhold enn planene for 8. skoleår, som er omtalt her. En forfatter som nevnes i den forbindelse, er Sigrid Undset. Lærer K mener at han ville valgt de samme tekster etter de samme kriterier om han var lærer i offentlig skole. Lærerens smak er nemlig en viktig faktor i utvelgelsen:

For man rekker ikke alt, og da velger man jo ut det som man liker best, og det man har et forhold til. Jeg er jo blitt så gammel at jeg har tatt mange emner før med andre elever, så jeg veit hva som fungerer og hva som stimulerer dem til å tenke videre.  
(K, s. 6)

På dette nivået er det gjerne arbeidet med litteraturen som utgjør forskjellen mellom det man vil gjøre og si i offentlig skole og i en kristen privatskole ifølge lærer K.

Norskfaget inngår i flere tverrfaglige tema med kristent innhold på skolen. Slike undervisningsopplegg er gjerne felles for alle klassene på skolen. Skolens miljødag knyttes til Gud som skaper og det kristne forvalteransvaret for det som er skapt. Skolen feirer også karneval på en annen måte enn det som er vanlig. Her legges vekt på den kristne betydningen av denne feiringen.

Skolens daglige andakter foregår ifølge lærerne helst i elevenes første time, uansett fag. Disse følger en oppsatt plan som lærerne legger, med bibellesning, memorering av bibelvers og bønn. Elever kan også ha andakt i klassen. Småskolen synger gjerne et bibelvers og gjentar det i alle timer gjennom dagen for å lære det utenat. Utvalg av bibelvers samordnes med undervisningen i KRL-faget, men har ingen sammenheng med norskfaglige emner. Det er ifølge lærerne disse andaktsstundene som er forkynnelse og opplæring i troslivet. Lærer K mener at det går et tydelig skille der mellom fag og forkynnelse. Jeg tolker det siste slik at det er forkynnelsen av troen han da henviser til.

#### 4.4.3 Arbeid med skjønnlitteratur og lærerens rolle - tverrkirkelig skole

I småskolen snakkes det mye rundt tekstene som leses, både de skjønnlitterære og andre tekster, og fokus i samtalen er ofte undring over hva Gud har skapt. Alle elevene kommer fra kristne hjem, så det er ikke ukjente tema for dem. Flere av elevene kan lite norsk, så slike

samtaler er ifølge lærer spesielt viktig for dem. Som nevnt over (4.3.2), er undervisningen på dette trinnet temabasert, og læreren finner det naturlig at det kristne aspektet er med i det meste av det de gjør:

Jeg hadde innlæring av bokstaven N her forrige uke, og da var det tema om nattehimlen og vinternatt og stjerner, og da kom vi jo selvfølgelig inn på at alt av planeter og stjerner og solsystemer har jo Gud skapt. Jeg har jo lov til å stå og si det i norsken uten at noen sier noe imot meg, så det ble en fin samtale rundt det. Alt hva Gud hadde skapt og hvorfor han skapte det – for å glede oss, at han hadde skapt oss mennesker. Vi var også inne på det at vi er verdifulle, at alle er like verdifulle for Gud, og vi snakker mye om det at vi er skapt av Gud. [-] Nå når vi har om bokstaven K og Å. Da har vi om årstider, og da er det også naturlig å snakke om at Gud har laga det sånn at året har forskjellige årstider. Så det kommer stadig inn, og jeg lar det komme som en naturlig del. (S s. 5)

Lærer K har også norsktimer på småskoletrinnet:

M: Har dere noen emner som angår tro og etikk som dere syns bør diskuteres i norsktimene, sånn at dere bruker litteraturen til å illustrere noen sånne emner?

K: Mm. Skaperverket. [-] jeg har også 3. og 4. i norsk, og der hadde vi nå diktlesning, jeg tok bare noe fra boka – og da var det et som handla om hvorfor -- om en veldig sterk mann, hvorfor han ikke klarte å lage en plante, så det er sånne ting. Og da kan man jo tenke på skaperverket med en gang, sånne liker jeg veldig godt. (K s. 5)

Begge lærerne er opptatt av å trekke frem kristen symbolikk og tema i tekster som leses, enten det er i norskfaget eller i andre fag:

Og veldig ofte er det jo det å være hjemme og så gå bort og så komme hjem. Den tematikken er jo det kristne og, det med ut i verden og komme tilbake. Så man kan si at det gjennomsyrrer, at den kristne troen gjennomsyrrer det meste. (K s. 17)

Tiden er en faktor som virker bestemmende for hvordan arbeidet med litteraturen blir ifølge lærer K. Men han prøver å få tid til å snakke med elevene:

Det er ikke så mye tid, for de skal lære å skrive riktig, de skal lære veldig mange ting da. Men vi prøver jo å gjøre det. Og Narnia, for eksempel, det er en sånn god bok. Det er det en, som har brukt mye tid på, som har lagt fram for de andre. Det var veldig fint. Og da har vi hatt om C. S. Lewis og sånn. Den andre læreren, vi er to, han tok da og la fram paralleller til kristendommen i den. (K s.11)

På ungdomstrinnet leser elevene mye på egenhånd og skriver om det de leser. Lærer K mener at det å formulere sine tanker skriftlig, virker utviklende for både språk og tanke. Han forteller at det er slik man tenker i folkehøgskolen. Han sier også at selv om 8. klassinger bør øves til kritisk lesning, så er de ennå bare barn og svært avhengig av lærerens meninger. Han opplever at det ennå er han som må dra i gang og stå for den kritiske refleksjonen i klassen, helst før elevene leser tekstene:

M: Men når dere tolker, så er det opp til den enkelte lærer?

K: Ja, helst i forkant --

M: Men har elevene noen ulike syn, eller er de alle sammen enige i alt som læreren sier?

K: De opponerer ikke noe så veldig, synes jeg --- Jeg synes ikke de er kommet så langt i egne tanker at de begynner å protestere og diskutere og krangle. Det kommer noen sånne: Hva er egentlig meningen med livet og sånn. Det kommer av og til da, sånne klassiske spørsmål. Hvordan kan Gud være god når det er så mye elendighet og sånn.

M: Men ikke i forbindelse med når de leser bøker og sånn, at de kan være uenige i lærerens tolkning?

K: Ja, sånn. Nei. De var veldig enige med meg i alt det med all den banninga vi leste som ikke var nødvendig og om de forholdene. Det var de tydelig. Der kunne det ha vært reaksjoner som kunne vært mot meg, men det var det ikke da ---. (s. 12)

Det hender ifølge lærer K at elevene blir engasjert, og at samtalen rundt tekster kommer i gang, men da blir det tydelig at de trenger øvelse i å kunne sette ord på slike tanker. Skolen er fådelt, og 7. - og 8.-klassingene er i samme klasse. Lærer K styrer den muntlige samtalen fordi disse to aldersgruppene så tydelig er på et forskjellig refleksjonsnivå. Men her er jeg usikker på hvordan jeg skal tolke lærerens måte å ordlegge seg på, om ordbruken er et uttrykk for hans holdning til elevenes meninger: Oppfatter han det slik at elever som er uenige med læreren, nødvendigvis er imot ham personlig, at elever som protesterer på det læreren sier, krangler? Ifølge Svennevig (1991) kommer vårt perspektiv på, eller vår tolkning av, virkeligheten fram i språklige valg så vel som hva vi trekker fram og hva vi tar for gitt eller unnlater å si. Litt senere kommer vi igjen inn på det å vise respekt i kommunikasjonen, gjennom ulike undervisningsmetoder. Lærer K sier da at lærerne må passe på at elevene ikke presses, men mer snakkes til på samme måte som Jesus og Sokrates gjorde, og at de får velge

selv: ”Og det stemmer veldig, syns jeg, med kristen tro. At vi må være vitner. Vi kan ikke påtvinge noen. Da blir det fascistisk” (K s. 13). For meg virker denne siste uttalelsen som litt paradoksalt i forhold til ordbruken om elevenes eventuelle uenighet med læreren, og jeg lurer fremdeles på hvordan divergerende meninger oppfattes av lærer K. Jeg spør derfor etter eksempler på hva som kan utgjøre press, og svaret kommer fra et noe uventet perspektiv:

Ja, hvis man sier--Samfunnet har alltid lovene, det som til enhver tid er rett, det er lovene. Nå er det for eksempel: Hvis det er lov å ta abort, da må det være rett. -- Vi må kunne holde på skapertroen og gudstroen i alle skiftende politiske ideologier. (K s. 13)

I den videre samtalen gir lærerne uttrykk for at det holdningsskapende arbeidet blant elevene foregår i alle fag og imellom fagene i all kommunikasjon, og at kristen kommunikasjon er stadig tema på skolen ut fra ”Den gylne regel”. Lærer K er inne på at det er et kunstig skille både mellom fagene og det som foregår i friminuttene: ”Jeg ser på menneskelivet som en helhet. Fag[-] er bare biter av livet som noen kan mer om” (s. 14). Det er de voksne som forbilder som har den største påvirkningskraft:

Jeg tror kanskje på den arenaen vi skaper mest holdninger, er hvordan vi er sjøl som voksne forbilder, ikke kun i norskfaget, men at vi bruker hele oss sjøl hele dagen som K sier, at vi er forbilder i hva vi sier og hva vi gjør og hvordan vi oppfører oss. (S s. 12)

Begge lærerne opplever arbeidet i kristen skole en mulighet til å vitne om det de tror på, både i ord og handling. De tror ikke at en lærer som ikke er kristen, kunne ha gjort samme jobb, kanskje en bedre jobb på noen faglige områder, men ikke kunne virke troverdig i forhold til fromhetslivet og kontroversielle tema som man må ta opp i norskfaget i arbeidet med skjønnlitteraturen. Norskundervisningen kan ikke være nøytral:

Ikke med de etiske holdningene som man alltid kommer bort i, i litteraturen. Når vi kommer litt lenger opp i niende og tiende, så er det alle disse kjente novellene hvor man kommer bort i holdninger,[-]. Abort for eksempel, det er jo vanskelige tema, men man må jo snakke det igjennom. [-] Så en norsklærer hos oss som ikke var kristen, i ungdomsskolen? Det kan jo godt hende de var blitt flinkere i grammatikk da (latter) hvis han var veldig flink, sånn sett, og blitt forfatter og. Jeg vet ikke. Men det er jo den helheten vi lever i som gjør at --ja. (K s. 15)

Ifølge de to lærerne her ville lærere som selv ikke er kristne, heller ikke ønske å jobbe på denne kristne skolen med de forventninger foreldre og skole har til lærerne. Lærerrollen her blir for spesiell: ”Hvis jeg ikke var kristen, så ville det vært helt unaturlig for meg å gjøre ting jeg ikke tror på. Så da kan jeg heller ikke jobbe der” (S s. 15).

#### 4.4.4 En oppsummering - tverrkirkelig skole

I småskolen blir elevene lest for. Etter hvert som elevene begynner å lese selv, må læreren i veilede dem for å sikre den språklige kvaliteten og et innhold som formidler gode holdninger. Foreldrene tas med på råd i utvelgelsen av litteratur, også når elevene har begynt på ungdomstrinnet. De voksne bør hjelpe til å sortere og velge litteratur for barna opp til 12-års alder, mener småskolelæreren, særlig når barna leser lite. Jo mindre barna leser, jo viktigere blir innholdet i det de leser, og de voksne må være tilgjengelige for samtale om det barna måtte lure på.

Lærerne velger ut en del litteratur med kristent innhold, særlig i småskolen der det også brukes barnebibel i norskundervisningen. I de øverste klassene vil det gjerne være i arbeidet med litteraturen at det kristne perspektivet kommer fram. Undervisningen er organisert i tverrfaglige emner i småskolen, og det er mange slike emner i de øverste trinn også. Det fokus lærerne har på innhold i skjønnlitteraturen i småskolen, i tillegg til bruk av bibeltekster i undervisningen og i tverrfaglig undervisning, danner et bilde av et norskfag hvor det i løpet av skoletiden legges til rette for en fordypning i den kristne kulturforståelsen hos elevene.

Alle lærerne ved skolen er erklærte kristne fra ulike kirkesamfunn. Ifølge de intervjuede lærerne er det både nødvendig og naturlig at det blir slik. Ifølge skolens basisdokumenter og i det som kom fram i intervjuet, vil det kristne perspektivet i norskundervisningen innebære:

- ✓ Kunnskapen skal settes inn i en kristen sammenheng.
- ✓ Lærerne velger ut en del kristen litteratur for elevene, mest på de lavere trinn, mindre etter hvert som elevene blir eldre
- ✓ Bibeltekster brukes på alle trinn
- ✓ I arbeidet med litteraturen kommer det kristne perspektivet fram
- ✓ Norskfaget inngår i tverrfaglige tema med fokus på det kristne perspektiv i skolens formål
- ✓ Lærerne er kristne og uttrykker sin tro overfor elevene i flere sammenhenger

Den tverrkirkelige skolen har svært korte formålsformuleringer, og lærerne står fritt i valg av lærebøker og annen litteratur. Det samme gjelder for tolkningen av de svært korte basisdokumentene. Begge de to som stilte til intervju hadde arbeidet i forholdsvis kort tid ved skolen, og begge hadde undervisningserfaring fra offentlig skole. Siden skolen heller ikke har tradisjoner som lærerne kan forholde seg til i sin tolkning av formålet, tenker jeg at dette er en stor didaktisk utfordring for lærerne.

En av lærerne mener at det politisk korrekte i samfunnet representerer et meningspress som får virkning i skolehverdagen. Men meningspress kan komme fra mange kanter. Hvis elevenes meninger kan oppfattes som ”opposisjonelle og kranglete” om de ikke er i overensstemmelse med det læreren sier, slik det antydes her, så er det et faresignal i forhold til den respekt som lærerne ønsker å vise. Skjønnlitteratur kan virke utvidende på elevers erfaringsverden og skape forståelse og respekt for andres ståsted. Men lærerens holdninger kan redusere denne virkningen dersom det ikke er rom for utprøving av ulike meninger i klasserommet. Igjen er det lærerens modellmakt som kommer i fokus. I den asymmetriske kommunikasjonen mellom lærer og elever, er det lærerens virkelighetsbeskrivelse som tillegges størst vekt. Derfor er det ifølge Bråten (1998) også læreren som har ansvar for at ulike meninger og perspektiver får slippe til. Ellers kan dialogen lett bli en ”skinndialog” som Bråten kaller Platons gjengivelse av Sokrates dialoger, en dialog der kun den vise skal lyttes til (kap. 2.6.3).

## 5 FELLES TREKK OG ULIKHETER

### 5.1 Skolenes formål og valg av norsklærere – en sammenligning

Både høghskolen og de to grunnskolen i denne studien har sine grunnlagsdokumenter som kommer i tillegg til de offentlige læreplanene. De mål og prinsipper som er formulert i skolenes egne planer, kommer i tillegg til mål og prinsipper som gjelder for de parallelle offentlige skolene, og de skal vise skolens særpreg. Skolenes valg når det gjelder krav til lærerne, omtales også i dette kapitlet. Det som er likt, og det som er ulikt i de tre skolenes grunnlagsdokumenter, kan oppsummeres i følgende punkter:

Det som er likt	Det som skiller
<b>Alle de tre skolene har i sine grunnlagsdokumenter prinsipper og generelle målsettinger om at kunnskap skal settes inn i en kristen sammenheng, noe som også angår undervisningen i norskfaget.</b>	<b>Det er stor forskjell på omfaget av basisdokumentene ved de tre skolene, og dermed de dokumenter som lærerne skal forholde seg til i tillegg til den offentlige læreplanen. De varierer i omfang fra noen få avsnitt til mer enn ti tettskrevne sider.</b>
<b>Alle skolene har i sine basisdokumenter henvisning til kristen tro, ikke bare etiske verdier eller teologi.</b>	<b>Den katolske skolen har uttrykt normer for og forventninger til lærernes tro, vandel og undervisning ved direkte uttalelser i sine basisdokumenter.</b>

Når skolene i denne studien i sine grunnlagsdokumenter stiller krav om teologisk gjennomtenkning av fagene, og at kunnskapen skal ses i lys av Bibelen og kristne verdier, så initierer de også at det i disse skolene bør være et tillegg til den kulturforståelse, danning og identitetstilknytning som elevene blir presentert for ifølge den offentlige læreplanen, også for norskfagets del. Dette tillegget kan representere en utvidelse av eller en fordypelse i den kulturforståelsen som legges til grunn for elevenes dannelse og identitetsutvikling. Men tillegget kan ikke være en begrensning på noen områder med mindre det ligger noen begrensninger i de godkjente planene for skolen.<sup>6</sup> Dette kan være en didaktisk utfordring for lærerne, fordi det er med de felles kristne og humanistiske verdier i samfunnet, slik som flere av lærerne sier, at de ser ut til å skilles mer og mer.

<sup>6</sup> Det var slike begrensninger som en del kristne skoler hadde i sinne godkjente tilleggsplaner etter L94 og L97, også for norskfaget.



Alle de tre skolene i undersøkelsen viser lærerne den tillit at det overlates til lærerne å tolke hva skolens formål har å si for norskundervisningen, men det er skolens eiere eller deres representanter som bestemmer hvem som skal være lærere. Nettopp hvem som velges til å undervise elevene, kan ha innflytelse på i hvilken grad målsetting og planer kan oppfylles. Goodlads læreplanteoretiske modell (1979) illustrerer lærernes sentrale plass i læringen. Det forutsettes at de både tolker læreplanen, gjennomfører undervisningen og har et våkent øye med elevenes læringsutbytte.

Det er den katolske skolen som har uttrykt normer for og forventninger til lærernes tro, vandel og undervisning i sine basisdokumenter (kap. 4.3.2). Likevel er det lærerne ved denne skolen som mener at det ikke er nødvendig at lærere i norskfaget er erklærte kristne så lenge de er lojale mot skolens formål. De andre to skolene hadde ikke uttalte normer for lærerne i de undersøkte dokumentene. Ved disse skolene ligger tolkningen av lærerrollen sannsynligvis mer i de uskrevne normer og forventninger i miljøet så vel som i skolens valg når lærere ansettes.<sup>7</sup> Alle lærerne ved disse to skolene er da også erklærte kristne, om enn ikke alle med den samme konfesjonsmessige tilknytning som organisasjonene som står bak skolene.

## **5.2 Bibeltekster og tverrfaglige tema der norskfaget inngår**

Kristendommen er et livssyn og en ideologi som i vår postmoderne tid, ifølge Giddens (1991), kun er et av mange mulige alternativ å bygge sin personlige grunnfortelling på (kap.2.3.3). De tre skolene ønsker ifølge sine formål og planer å bidra til at dette alternativet står tydelig fram for elevene. Som en viktig del av norsk kultur kommer den bibelske grunnfortellingen fram i deler av litteraturen som leses i skolen, og den er med som tolkningsgrunnlag, slik det gjøres i skoler i vestlig kultur. Men når lærerne i tillegg tror på denne fortellingen, vil det gi seg utslag i norskundervisningen. Det viser seg ved måten man omtaler tekster på overfor elever og studenter, at ikke gudstroen og fortellingene er myter, men de representerer virkeligheten, slik en av lærerne ved høghskolen uttrykker det. Ved høghskolen nevner en av lærerne at han bruker bibeltekster som tolkningsgrunnlag der det er relevant. I hvilken grad dette er spesielt for en som arbeider ved en kristen høghskole fremfor en offentlig sådan, er vanskelig å si noe om.

---

<sup>7</sup> Det er gjerne i stillingsutlysingen at skolene formulerer de forventninger man har til søkerne, også når det gjelder kristen tro, og dette følges opp når søkerne intervjues. Prorektor ved høghskolen bekrefter at skolen bevisst velger lærere som har det trosgrunnlag som skolen ønsker.

Ved grunnskolene i undersøkelsen er praksis med bruk av bibeltekster mer spesiell, men har likevel en lang tradisjon. Der inngår bibeltekster som en del av norskundervisningen, elevene leser og fordypes seg i dem, og de fremføres så ved opplesning, dramatisering og på andre måter i forbindelse med religiøse høytider/aktiviteter (kap. 4.3.3 og 4.4.3). På denne måten blir både grunnfortellingen og de ulike bibeltekstene en del av kulturgrunnlaget elevene blir presentert for og bearbeider i norskfaget. Bibeltekstene blir presentert som sannheter og som en alternativ identitetstilknytning (kap. 2.7.1) og verdiforankring (kap. 2.2.2) for dem. Både tidsbruk og mengde, sammenhengen disse bibeltekstene presenteres i og lærernes tydelige holdninger vil være forskjellig fra de fleste offentlige grunnskoler i dag, og det kan dermed danne en fordypning i elevenes kulturforståelse i den retning som skolenes grunnlagsdokumenter tilsier.

Mer direkte religiøse aktiviteter inngår også i norsktimer i begge grunnskolene. Andakter foregår i norsktimer så vel som i andre fags timer, men i klassene hos de intervjuede lærerne har denne trosutøvelsen sjelden noe direkte med tema i norskfaget å gjøre. I den katolske skolen er det imidlertid praksis at elevene som en del av opplæringen i norskfaget, skriver bønner og fremfører dem i skolens messe, mens det i den tverrkirkelige grunnskolen gjennomføres et tverrfaglig program med memorering av bibeltekster. Disse aktivitetene representerer et direkte tilknytningsgrunnlag til den kristne troen.

Tverrfaglige tema har ofte et religiøst eller et ideologisk aspekt i de to grunnskolene. I slike undervisningsopplegg kan det ved begge grunnskolene inngå ulike tekster, skjønnlitteratur, sakprosa, elevenes tekster og religiøse tekster. Men ifølge lærerne er det ikke nødvendig at alle disse tekstene har et kristent innhold. Tekstene skal kun belyse det aktuelle tema ut fra ulike perspektiver, og så kan det kristne aspektet komme fram i samtalene i klassen. Når tekster blir presentert i en slik sammenheng, vil verdiforankringen bli tydelig markert i undervisningen, samtidig som det er muligheter for å utvide elevenes lesemåter og kulturforståelse. Antallet tverrfaglige tema i løpet av året varierer fra småskolen hvor all undervisning er temabasert, til høgskolen som har forholdsvis få slike, og lærerne kun nevnte ett tverrfaglig tema med religiøst innhold i allmennlærerutdanningen.

### **5.3 Skjønnlitterære tekster og arbeid med disse**

På samme måte som normer og forventninger kan styre tolkningen av lærerrollen, kan de også virke inn på de didaktiske valg i norskfaget. Når en av lærerne ved den tverrkirkelige skolen

blir usikker på hva hun kan presentere for elevene, konsulterer hun foreldrene (kap. 4.4.3). De representerer også en del av forventningene i miljøet. Lærerne ved de andre to skolene har i større grad skolens tradisjoner å holde seg til når de skal foreta sine didaktiske valg, om de ønsker det. En av lærerne ved høgsolen nevner at han nok er klar over forventningene om hva som bør presenteres av skjønnlitteratur, men han føler seg ikke bundet av dem.

Hvordan det kristne livssynet ifølge lærerne skal komme til syne i de skjønnlitterære tekstene som det arbeides med i klassen, varierer, mest etter elevenes alder ser det ut til. Alle lærerne nevner imidlertid teksttolkningen som en vesentlig mulighet for å få fram det kristne perspektivet. En oppsummering og sammenligning av skolene kan bli som følger:

Det som er likt	Det som skiller
I småskolen leses det i dannelsingshensikt litteratur med kristent innhold.	Småskolelæreren har fokus på dette. For en av høgsolenlærerne er dette ikke noe tema når han velger ut barnelitteratur for studentene.
På mellomtrinnet fokuseres det på etiske verdier i litteraturen som leses i klassen.	Ved den tverrkirkelige skolen oppmuntrer læreren elevene til på egen hånd å lese barnebøker med et kristent innhold. Ved den katolske skolen leses litteratur som fremstiller ulike miljøer som også kan være forskjellig fra det skolen står for.
Fra ungdomstrinnet av bør elevene lese et bredt utvalg av bøker som passer for dem. Men når det gjelder tekstutvalget for barn, ønsker ingen av lærerne å velge eller anbefale tekster med budskap som går direkte i mot skolens verdier. Likevel hender det at grunnskolelærerne velger slike tekster for mangfoldets skyld.	I alle de tre samtalene nevnes dette.
Lærerne i grunnskolene mener at det er i arbeidet med tekstene at det kristne aspektet kommer fram.	En av lærerne ved den katolske skolen nevnte lærerens ansvar for å sørge for at det blir mer enn et perspektiv i samtalen.
Lærerne ved høgsolen har et fokus på et bredt utvalg av litteratur for studentene.	To av lærerne fokuserer i tolkningsarbeidet på budskapet i tekstene overfor studentene. Den tredje, som presenterer barnelitteratur for studentene, har hittil tenkt at det ikke lenger er noe budskap eller moraliserende pekefinger mot barn i barnetekster. Han kommer imidlertid i løpet av samtalen fram til at det alltid er et budskap i tekster, enten de sementerer rådende oppfatninger eller setter spørsmålstegn ved disse.
Alle lærerne gir uttrykk for at de ønsker	

---

**dialog med elever/studenter om tekster.**

**Skriving utvikler refleksjonsevnen og er en måte å komme til orde på for elever og studenter.**

**Elever og studenter må få utvikle et språk og øves opp til denne typen kommunikasjon.**

**Ved den katolske skolen øves elevene allerede på barnetrinnet i å stille kulturanalytiske spørsmål.**

---

Når det gjelder skjønnlitterære tekster, er det noe forskjell i didaktiske vurderinger hos lærerne som har å gjøre med litteratur for elevene på barnetrinnet, mens lærerne i valg av litteratur for ungdomstrinnet er mer samstemte. Dette utdypes nærmere under.

### 5.3.1 Elever på barnetrinnet

For å begynne med litteraturvalg for de yngste elevene, så er det to av lærerne i undersøkelsen som til daglig har å gjøre med valg av barnebøker for de på 6-7 år, småskolelæreren ved den tverrkirkelige skolen og en av lærerne ved høgskolen. De to lærerne har ulikt syn på det å trekke det kristne perspektivet inn i utvelgelse av barnelitteratur. Småskolelæreren underviser i en skole der foreldrene forventer at barna får en kristen oppdragelse. Han bruker en del kristen barnelitteratur for sine elever, og mener at barn trenger kristne forbilder (kap.4.4.3). Høgskolelæreren derimot, underviser studenter som for de flestes del har en helt annen bakgrunn. Selv om skolen tydeligvis forventer at lærerne skal ”tenke kristen tro inn i litteraturen, i tolkningsarbeidet”, så tenker han på en annen måte når det gjelder forbildefunksjonen i barnelitteratur i forhold til det kristne aspektet (kap. 4.2.2). Men også han har motforestillinger mot barnelitteratur der det onde tilsynelatende vinner fram, som han sier (kap. 4.2.3).

Ses lærernes uttalelser i lys av Appleyards teori (1991), så er de fleste av disse minste elevene i den leserrollen han kaller ”The Reader as a Player” (kap. 2.7.2). Den fiktive verden i barnelitteraturen er, ifølge denne teorien, et bindeledd mellom elevenes indre verden med behov, følelser og ønsker på den ene siden og av den ytre erfaringsverden på den andre siden. Barnet holder ennå på å lære seg å skille mellom fantasi og virkelighet. Gud og julenissen er like virkelige og like uvirkelige. Fortellingene hjelper barna til å skape sammenheng i det de opplever, til å danne sine egne sammenhengende fremstillinger. Om Gud og julenissen da skal være en del av barnas verden, og hvordan de skal fremstilles, er det de voksne som avgjør. På den tverrkirkelige skolen har foreldre og lærer tydeligvis bestemt at barna skal ha med et

gudsbegrep i norskundervisningen, og læreren bygger opp under dette ved det hun leser for dem, og ved at hun trekker skolens fokus på en skapende Gud inn i de fleste tema i undervisningen ved sine spontane uttalelser. På den måten representerer hun en side ved det forbilde som omtales i samtalen ved denne skolen.

I løpet av småskolen eller ved overgangen til mellomtrinnet når de fleste elevene den leserrollen Appleyard kaller ”The Reader as a Hero and Heroine” (kap.2.7.2). Heltene og heltinnene må være handlekraftige, trygge og forutsigbare. Ifølge Appleyard er de forbilder for barna, de både skaper og representerer barns ønskedrøm i denne alderen. Penne (2001) forteller om hvordan barns fiktive helter har påvirket deres identitet og hele deres livsforløp (kap. 2.7.1), og i flere norske undersøkelser beskrives elever resepsjon og den virkning skjønnlitteratur og den litterære samtalen har på deres tenkning.<sup>8</sup> To av høyskolelærerne mener at barnelitteratur må velges med tanke på at barn i denne aldersgruppen trenger positive forbilder og en struktur som er tilpasset aldersgruppen. De to lærerne som underviser de eldre elevene på barnetrinnet, er opptatt av verdiformidlingen i barnelitteraturen selv om de ikke bruker benevnelsen forbilde, eller tenker forbilledlig i forbindelse med litteraturen, som den tredje høyskolelæreren uttrykker det (kap. 4.2.3). Ut fra det de to lærerne sier, virker det som om det i det skjønnlitterære utvalget i undervisningen legges større vekt på kulturforståelse og formidling av etiske verdier enn på trosbygging og kristne helter og heltinner på mellomtrinnet i de to grunnskolene. I den tverrkirkelige skolen oppfordres elevene imidlertid til å lese bøker med kristent innhold på egen hånd, og ved skolebiblioteket er det mange slike bøker. Dermed kan de som leser barnelitteratur på egen hånd, også finne kristne forbilder å identifisere seg med.

Begge lærerne på mellomtrinnet mener at det kristne aspektet kommer fram i klassenes samtale om innholdet i barnelitteraturen. Lærerne fra grunnskolene har erfart at samtalene rundt tekst og tolkning utvikler seg i takt med elevenes modenhet og refleksjonsnivå. På barnetrinnet opplever lærerne det slik som lærere flest på dette trinnet gjør, at elevene har en særdeles stor tillit til at det læreren sier, må være riktig. Lærerens påvirkning er stor. Først i 7. klasse registrerer en av lærerne fra barnetrinnet at elevene stiller kritiske spørsmål ved det han sier, mens læreren som underviser på samme trinn på den andre grunnskolen, opplever at det er vanskelig å engasjere elevene i dialoger omkring tekster. De

---

<sup>8</sup> I de to doktoravhandlingene som er nevnt i innledningen, Hvistendahl (2000) og Penne (2006), er det et fokus på ungdomsleseres refleksjon og meningsdannelse ut fra skjønnlitteratur. Hvistendahl og Penne nevner i sine avhandlinger andre som i sine undersøkelser har hatt det samme fokus.

har ingen meninger. Det kan vitne om både ulik modning hos elevene så vel som i hvilken grad elevene øves opp og inviteres til å stille spørsmål og gi uttrykk for divergerende meninger. For læreren er den som initierer lesemåter, setter dagsorden og viser hvordan kommunikasjonen kan fungere språklig og emnemessig. Lærerens modellmakt i kommunikasjonen er stor, slik Bråten (1998) påpeker, og det er lærerens ansvar at ulike perspektiver slipper til så elevene kan få sjanse til å uttrykke seg i et videre omfang enn kun å gi respons på lærerens utsagn (kap. 2.6.3). Ifølge Svennevig (2001) fordrer det fra lærerens side både kunnskap og selvinnsikt for å kunne bidra til å utvikle elevene til gode samtalepartnere (kap.2.6.2).

En forskjell mellom litteraturvalget hos de to barneskolelærerne som underviser på mellomtrinnet, er de aldersgrenser de har for når skolen bør ta fram i undervisningen de skjønnlitterære tekster som fremstiller miljøer som ikke oppfattes som positive ifølge skolens formål. Mens læreren ved den katolske skolen starter med slik litteratur på barnetrinnet, og prøver å oppdra elevene til å stille kulturanalytiske spørsmål til tekstene, mener læreren ved den tverrkirkelige skolen at dette bør vente til elevene begynner på ungdomstrinnet. Lærerens motvilje mot språkbruken, som banning, i slike tekster, blir likevel tydelig for elevene. Og ifølge de spørsmålene han refererer, ligger det også der føringer for hvilke etiske verdier som er de foretrukne (kap. 4.3.4).

### 5.3.2 Elever på ungdomstrinnet

Felles syn for de lærerne som underviser eller har undervist på ungdomstrinnet, er i utgangspunktet at elevene i løpet av denne tiden er modne nok til kunne reflektere over det de leser, og det på en måte som tilsier at de bør bli kjent med den litteraturen som gjenspeiler livet og samfunnet som det er. Lærerne velger ut som felles stoff det de mener er god skjønnlitteratur, fra lærebøkene og ellers. Men de tar også i noen grad tid til å snakke om tekster som elevene leser på fritiden. Ifølge lærerne i de to grunnskolene er det da i den litterære samtalen at det kristne perspektivet kommer til syne, akkurat slik som det er i de øverste klassene på mellomtrinnet. Det kan være reaksjoner fra elever som setter fokus på livssynet, eller det kan være spørsmål fra læreren som utfordrer elevene til å relatere sine leseropplevelser til skolens formål.

Elevenes økende refleksjonsnivå avspeiles i måten å lese og tolke på ifølge Appleyard (1991). Når elevene når denne ungdomsleserrollen, økes avstanden til teksten på en måte som gjør dem i stand til å innta en slags tilskuerrolle. De kan ta de ulike aktørenes perspektiv og

forstå deres verdensbilde selv om de ikke er enige med den fiktive personen (kap.2.7.2). Når ungdomsskolelærerne bruker skjønnlitteraturen slik de sier, til å bli kjent med andre kulturelle verdier og levemåter i samfunnet, kan lesningen derfor i høy grad være en utvidelse av elevens kulturforståelse og evne til empati.

Refleksjonsnivået som er nødvendig for å tenke mer prinsipielt ut fra tekster, så vel som det kontekstuavhengige språket som eleven har behov for å tilegne seg, er i stadig utvikling. Dermed kan litterære samtaler i forkant og etterkant av lesningen i større grad være med på å utvide perspektiver og påvirke refleksjonen ifølge Appleyard. Til slik refleksjon har man behov for et kontekstuavhengig språk (kap.2.4.2). Flere av lærerne nevner det språklige som en utfordring for dialogen om tekster. Man har behov for å kjenne til begreper som er hensiktsmessige for å kunne uttrykke seg. Ungdomsskolelærerne har merket at det er stor forskjell på den litterære samtalen i det første og det siste året i ungdomsskolen. Det tiende skoleåret oppleves av en av lærerne som det året hvor elevene er modne nok til å gjennomføre hele den litterære samtalen muntlig.

### 5.3.3 Studenter

To av lærerne ved høyskolen er også fokusert på etiske verdier i tolkning av litteratur, men de har et annet utgangspunkt, naturlig nok siden de har med studenter å gjøre, ikke barn. Deres undervisning fokuserer på å synliggjøre de valgmuligheter som finnes, på de ideologier som presenteres gjennom et bredt utvalg av skjønnlitterære tekster, og en bevisstgjøring om at mennesker hele tiden gjør verdivalg enten disse er bevisste eller ubevisste. Denne eksistensialistiske tanken kan spores via røttene til denne skolen tilbake til N.F.S. Grundtvig; dannelsen innebærer å bli oppmerksom på sine valgmuligheter og ta valg som man kan begrunne: ”Dannet er den, der kan tenke hva han føler, si hva han tenker, og ved, hva hans Mund sier.”(Walstad (2006), s. 140)

Utviklingen av lese-mønstret i de forskjellige leserrollene er alle ifølge Appleyard (1991) et produkt av kognitiv/affektiv kapasitet og sosiokulturelle muligheter og utfordringer (kap. 2.7.2). De to høyskolelærerne prøver gjennom utvalget av felles skjønnlitteratur å skape de utfordringer som de mener studentene er modne for på det stadiet de er, og det inkluderer da modelleringen av et lese-mønster der det søkes etter ideologiske mønstre i tekstveven, og settes et fokus på eksistensielle spørsmål i den litterære samtalen. En slik modellering av lese-måte blir en del av den dannelsen som elevene får del i gjennom norskfaget. På den måten mener lærerne at de kan være forbilder for studentene. Og nettopp skjønnlitteratur er et

velegnet utgangspunkt for slike samtaler fordi den, som en av høgskolelærerne sier, som regel aktualiserer eksistensielle spørsmål og verdispørsmål.

Det finnes noen tverrfaglige tema med kristent innhold i høgskolen også. At kristne sanger og salmer er et tema i norskfaget er vel kanskje noe som ikke lenger forekommer i lærerutdanningen andre steder i landet, og det representer et kulturgrunnlag som er i tråd med skolens fordypede kulturforståelse.

## 5.4 Kommunikasjon og lærerens rolle

Det som er likt	Det som skiller
<b>Elevene/studenter skal bli både sett og hørt i undervisningen. Lærerne mener at det i den litterære samtalen må være rom for ulike meninger, og at det må vises respekt for forskjellene. Men dialogen med de mange perspektiver er vanskelig å få til.</b>	<b>Utfordringene med å få til en dialog varierer noe på de tre skolene.</b>
<b>Lærerne kan være forbilder i kommunikasjonen.</b>	<b>å vise respekt og våge å snakke om verdier og eksistensielle spørsmål i undervisningen.</b>
<b>Det er åpenhet om lærernes tro og ideologiske ståsted i undervisningen.</b>	<b>Lærerne i grunnskolen gir åpent uttrykk for dette gjennom spontane uttalelser knyttet til ulike tema i undervisningen. Ved høgskolen er dette mer underforstått.</b>
<b>Lærerne ønsker å fremstå som etiske forbilder og vitner for sin tro</b>	

Noe som alle lærerne legger stor vekt på i intervjuene, er at elever og studenter skal bli sett og komme til orde i undervisningen, og det skal vises respekt for elevene og deres meninger.

Lærerne knytter dette prinsippet til skolens verdisyn, og forankrer dermed denne felles humanistiske og kristne verdien i det kristne livssynet (kap. 2.3.2). Grunnskolelærerne knytter lærerens forbildefunksjon til den gylne regel, at du skal være mot andre slik du ønsker at de skal være mot deg, og ved den katolske skolen er et av temaene på lærerværelset hvordan dette prinsippet kan skinne igjennom kommunikasjonen med elevene. Lærerne ved høgskolen mener at det i den litterære samtalen må vektlegges at der kan være en reell dialog som kan sette i gang kreativ tenkning og skape forståelse, også når det gjelder ideologier og livssyn. Både på høgskolen og den katolske skolen blir det nevnt at læreren må sørge for at alle



elevgrupper blir utfordret på dette området. På denne måten ønsker lærerne å stå fram som forbilder i undervisningen i norskfaget.

Ved alle skolene nevnes elevenes/studentens skriving som en mulighet for refleksjon. Da kan hver enkelt komme til orde så snart de har lært seg skrivekunsten. Som lærer vet man imidlertid at mange elever, fra ungdomsskolen og oppover, i skriftlige oppgaver i større grad tilpasser seg læreren for å oppnå gode karakterer. Dermed blir lærerens holdning til divergerende oppfatninger om mulig ennå viktigere i det skriftlige arbeidet.

Flere av lærerne nevner at meningspress gjennom ensidig påvirkning er uakseptabelt i en kristen skole. Når det er slik at både lærer og elever har samme bakgrunn og tro, vil skjønnlitterære tekster, være en viktig faktor for å skape forståelse for andres ståsted. Som oftest kan fiktive personer fra litteraturens verden i langt større grad bidra til å utvide kulturforståelsen enn det en enkelt lærer kan makte alene. Om elevene skal bli stilt overfor reelle alternativer for identitetstilknytning i slike sammenhenger, vil også kommunikasjonen omkring litteraturen være med å bestemme. Likeledes blir denne kommunikasjonen viktig for den respekt og toleranse elevene forventes å utvikle overfor andres valg. I kommunikasjonen kan relasjonene virke tilbake på egenskapene ifølge Svennevig (2001). Dersom solidaritet eller affeksjon er viktigere for et menneske enn egne holdninger og smak, vil de personlige egenskapene kunne dempes i kommunikasjonen og over tid kunne endres (kap. 2.6.2). Når læreren unnlater å sørge for rom for ulike perspektiver, blir det ensidig påvirkning, uansett i hvilken retning det går.

I en undersøkelse av Carsten Hjort Pedersen (2007) blir mangler på dette området særlig tydelige fordi han intervjuer elever som har gått på danske friskoler med ulike ideologiske utgangspunkt. Eksempelene han bruker i boken *Påvirkning med respekt*, kommer fra to miljøer med til dels store kontraster i innholdet i undervisningen, kristne skoler og skoler med en sterk sosialistisk profil. Det er lettere å se grenseovertredelser i andres miljø enn der man ferdes til daglig og har sine meningsfeller. I denne undersøkelsen forteller tidligere elever ved begge disse skoleslag om hvordan ensidig og nærgående påvirkning virket mot sin hensikt. De uttrykte motvilje både overfor lærere personlig og den ideologi de sto for.

Grunnskolelærernes tro kommer også til uttrykk på andre måter i norskundervisningen. Lærerne ved den tverrkirkelige skolen gir uttrykk for at de knytter utsagn om tro og verdier til de fleste tekster og emner i undervisningen. Ut fra intervjuene kan det virke som om man i denne skolen hadde en kultur for slike spontane utsagn, og de utsagn som ble nevnt, gikk nettopp på det som man i skolens grunnlagsdokumenter hadde spesielt

fokus på; en undring over skaperverket som skapt av en personlig gud. Også lærerne ved den katolske skolen sier at slike spontane utsagn i tilknytning til ulike undervisningssituasjoner er naturlig for dem. Dette er i også tråd med forbildetanken, nevnt over, at ikke bare etiske verdier, men også den gudstroen som for den kristne er forankringen for disse verdiene, må være en del av lærerens identitet og kommunikasjon.

Lærerens rolle som både bevisst og ubevisst verdiformidler er til tider blitt undervurdert. Riktignok har man i pedagogikkundervisningen snakket om den skjulte læreplan som fremkommer i undervisningen på veien mellom læreplanen via lærerens tolkning og praksis til det elevene oppfatter. Men 1970-årenes sterke fokus på muligheten for verdinøytralitet som et mål i undervisningen har vært med å prege diskusjonen om lærerens påvirkning lenge. Engelsen (2006) beskriver en metode for verdilæring, The Humanities Curriculum Prosjekt, som ble utviklet av i Storbritannia på denne tiden. Opplegget var tverrfaglig og omfattet en rekke kontroversielle emner der målet var at elevene selv skulle velge verdistandpunkt. Læreren skulle legge til rette for innsikt og forståelse av materiale som formidlet ulike synspunkter. Elevdiskusjonen sto sentralt, og der skulle læreren forholde seg nøytral. I en tid med ideologiske brytninger og endeløse didaktiske diskusjoner ved de fleste utdanningsinstitusjoner for lærere, vekket slike prinsipper stor begeistring. Verdinøytralitet i undervisningen var en mulig løsning som mange lærerstudenter grep fatt i, og kanskje har dette hatt mye å si for det synet på synet på lærerrollen som mange lærerstudenter og lærere utviklet etter hvert.

Da Trygve Bergem (1993) gjorde en undersøkelse blant lærerstudenter, pedagogikklærere og øvingslærere ved norske høyskoler, var det en tredjedel av lærerutdannerne (pedagogikklærere og øvingslærere) som mente at man ikke kunne forvente at lærere skulle være forbilder for elevene når det gjaldt holdninger og atferd. Blant de eldste studentene mente nesten 40% at lærere ikke nødvendigvis bør oppfatte seg som etiske forbilder for elevene. I den kristne tradisjonen har imidlertid læreren som etisk forbilde stått sterkt. Dette er gjerne uttrykt som en forventning om at den kristnes liv skal være et eksempel på de verdier som skal formidles. Noe av det samme finnes uttrykt i generell del i *Kunnskapsløftet 06*, og er dermed en arv fra 1990-tallets læreplaner for grunnskoler og videregående skoler:

Lærernes viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærerne er blant de voksne personer som

barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. (*Kunnskapsløftet 06*, s. 12)

Forbildefunksjonen er en del av lærerens yrkesetiske handlingsberedskap. Hvilke følger det får for norskundervisningen, vil også være avhengig av lærerens pedagogiske og norskfaglige innsikt, hans selvinnsikt, og i tillegg en rekke andre faktorer som læreren ikke har kontroll over. Om, eller i hvilken grad, lærerne fremstår som alternative rollemodeller for elever og studenter uansett livssyn, vil kreve en helt annen undersøkelse enn denne.

## 6 Konklusjon

Spørsmålet i problemstillingen representerer en forventning om at det kristne livssynet kommer til syne i norskundervisningen i kristne skoler:

### **Hvordan kommer livssynet til uttrykk i norskundervisningen i kristne skoler gjennom skolenes egne målsettinger for norskfaget og lærernes didaktiske vurderinger knyttet til temavalg og undervisning i skjønnlitteratur i norskfaget i grunnskolen og i lærerutdanningen?**

De kristne skolene i undersøkelsen har ifølge sine grunnlagsdokumenter tatt mål av seg til å bidra til å gi elevene en valgmulighet når det gjelder danning og identitetstilknytning, en valgmulighet som kommer i tillegg til de verdier som nevnes i den offentlige læreplanen, og som da representerer en fordypning i den kulturforståelse skolene representerer. I en tid med oppløsning av de store grunnfortellinger, som har dannet grunnlag for identitetstilknytning for mange i vår kultur, ønsker disse skolene å ivareta og presentere den bibelske grunnfortellingen for barn og unge som en sann fortelling som kan danne en horisont for egen biografi. En viktig faktor i denne kulturforståelsen er den kristne troen som formidles gjennom skolens undervisning, en tro som forankrer både grunnfortellingen og verdiene.

Denne trosformidlingen er for norskfagets del i stor grad knyttet til læreren i de skolene jeg har besøkt. Didaktisk sett blir da MED HVEM det skal læres, et viktig spørsmål for å få frem det kristne aspektet i norskfaget. Når man ser på HVORDAN det skal læres, blir lærerens rolle enda tydeligere, i hvert fall for grunnskolelærernes del. Det er aksept for læreres spontane uttrykk for tro i sammenheng med undervisningen der lærerne selv synes at det passer inn, og det er i samtalen rundt litteraturen at det kristne perspektivet kommer fram, og verdier kan forankres i den kristne troen. I alle intervjuene legger lærerne stor vekt på felles verdier for kristen og humanistisk tradisjon, uttrykt i de offentlige læreplanene. Det er læreren som sørger for at disse får en kristen forankring. I den forbindelse ser det ut til at det kulturanalytiske aspektet får forholdsvis stor vekt i teksttolkningen. Men igjen er dette avhengig av lærerens holdning.

Når det kommer til de skriftlige tekstene som velges med begrunnelse i skolens formål, så ser det ut til at arbeidet med bibeltekster ser ut til å være det tydeligste svaret på HVA og GJENNOM HVA grunnskoleelevene skal lære i norskfaget. Dette kom fram når vi i

intervjuet snakket om tverrfaglige emner. I norskfaget leses, skrives, tolkes, og dramatiseres bibeltekster og bønner som i neste omgang framføres i ulike sammenhenger. Norskfaget inkluderes i en del tverrfaglige tema, hvor det ofte er fokus på verdier og forankringen av disse. På denne måten presenteres elevene i de kristne grunnskolene for en formell undervisning i norskfaget som, om den ikke går ut over grensene for kulturforståelsen i den offentlige læreplanen, i hvert fall fordypet og utvider forståelsen for den kristne kulturen i vårt samfunn.

Ved valg av skjønnlitteratur, ser det ut til at lærerne ved den ene grunnskolen legger mer vekt på tekster med kristent innhold enn det som gjøres ved den andre skolen. I småskolelærerens engasjement for kristne forbilder i barnelitteraturen, kan man gjenkjenne noen av tankene fra fordums norskdidaktiske diskusjoner på 1990-tallet. De andre lærerne har ikke et slikt kriterium med, og legger vekt på andre kriterier i sine vurderinger. Ved høghskolen er det kristne livssynet ennå mindre synlig i norskfagets pensumliste.

Ved slutten av oppgaven er tiden kommet for refleksjon over nytteverdien av det arbeidet som er gjort, det som går utover den smule øvelse man får i det å forske. Denne studien kan danne grunnlag for videre forskning på området. Det synes å være en liten forskjell i lærernes praksis i grunnskolene i undersøkelsen, men det kan man bare vite noe sikkert om ved en grundigere studie, der man studerer de neste ledd i Goodlads læreplanteoretiske modell, nemlig observasjon av undervisningen. Ennå mer interessant ville det være å innhente data fra elevene og studentene. Hvilken virkning har lærernes skjønnlitterære tekstvalg og arbeidet med denne litteraturen for elevenes kulturforståelse og danning? Hva betyr lese måten som litteraturlæreren ved høghskolen presenterer, for studentenes danning? Materialet fra denne undersøkelsen er også egnet som grunnlag for en spørreundersøkelse i en større gruppe skoler, om hvordan lærere tenker og vurderer norskdidaktikk i forhold til livssyn. Alle disse muligheter ville være interessante å arbeide videre med. Når man ser på arbeidet i dagens skole, med alle de ulike tekstene som flommer inn over oss og er tilgjengelige for alle som har digitale verktøy tilgjengelige, så er spørsmålene og problemstillingene utallige. Når nå denne oppgaven er ferdigskrevet, føles det som om spørsmålene har blitt flere enn da arbeidet tok til.

# Litteratur

- Appleyard, J.A. 1991: *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Broström, Stig og Hansen, Mogens 2001: "Didaktikk og dannelse." (oversatt av Sunde, Bodil) Arneberg, Per og Overland, Bjørn (red.) *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. Damm&Søn.
- Brunstad, Paul Otto 1999: "Danning i kameleonens tidsalder" i *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. NLA forlaget.
- Bråten, Stein 1998. *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug.
- Bø, Gudleiv 2006: *Å dikte Norge. Dikterne om det norske*. Fagbokforlaget.
- Clausen, Peter og Krigger, Erik 1997: *Personlig kommunikation i teori og praksis. Om kommunikation, organisation og ledelse i pædagogisk arbejde*. Forlaget Børn&Unge, København.
- Dale, Erling Lars 1992: "Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk." i Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi 1992*, Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, Britt Ulstrup 2003: *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, Britt Ulstrup 2006: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Norsk Forlag.
- Eco, Umberto 2002: *Kunsten å skrive en akademisk oppgave* (oversatt av Aarsan, Kjartan Husbyn) IDEM forlag.
- Fløistad, Guttorm: "Ethiske forbilder – en hjelp i dannelsesprosessen" i *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. NLA forlaget.
- Fog, Jette 2004: *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk Forlag, København.
- Giddens, Anthony 1991: *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Goodlad, J. I. mfl. 1979: *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York:

McGraw-Hill.

Habermas, Jürgen 1981: *Teorien om den kommunikative handlen* (oversatt av Cederstrøm, John fra *Theorie des kommunikativen Handlens*) Aalborg Universitetsforlag.

Hellesnes, Jon 1969: "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep." i Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi* 1992, Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, Jon 1975: "Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane." i Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi* 1992. Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, Jon 2005: "Om å motverke destruksjonen av daninga" i Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red). *Det nye norskfaget* 2005. Fagbokforlaget.

Henriksen, Jan-Olav og Krogseth, Otto (red.) i samarbeid med Botvar, Pål Ketil og Plesner, Ingvill T. 2001: *Pluralisme og identitet. Kulturalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme*. Gyldendal Norsk Forlag.

Hertzberg, Frøydis 1995: *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus forlag.

Herzberg, Frøydis 1995: "Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skriving." i Johnsen, Egil Børre (red) 1995: *Norsk saksprosa. Første bok. Virkelighetens forvaltere*. Universitetsforlaget.

Hvistendahl, Rita Elisabeth 2000: "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann...". *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. Doktoravhandling. UIO.

Kampp, Bodil 2001: "Hvilken barndom vil du have? – den implicitte læser i nyere nordisk Børnelitteratur." i *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonferanse i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogik*. Nordisk ministerråd, København.

Kvale, Steinar 1994: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (oversatt av Bjørn Nake fra *Interviews*).

Kvalsvik, Bjørn Nicolaysen 1993: "Narrativ og sosial identitet. Nordahl Rolfsen som sosialdemokratisk ideolog", i *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*. Cappelen J W Forlag A/S (5) 1993.

*Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. 2006. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Larsen, Leif Johan 2005: "Identitet, dannelse og kommunikasjon." i Nicolaysen, Bjørn K. og Aase, Laila: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Astrid Madsen 2001: *Norskfag, danning og kvardag, realisering av læreplanen etter R -94*. Masteroppgave. UIO.

Markussen, Ingrid 1999: "Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik – nogle linjer fra antikken til vår tid." i *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. NLA forlaget.

Mikkelsen, Arild 1999: "Dialog og danning." i *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. NLA forlaget.

Myhre, Reidar 2001: *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk.

Mæhlum, Brit 2003 "Språk og identitet." i Akselberg, Røyneland, Sandøy *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Cappelen Akademisk.

Maagerø, Eva og Tønnesen Elise 2001: *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNU Cappelen Akademisk.

*Mønsterplan for grunnskolen* 1974. Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen* 1987. Aschehoug.

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005: "Har norskfaget eit omgrep om lesing?" i Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red) 2005. *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005: "Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking." i Nicolaysen, Bjørn K. og Aase Laila: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.

Penne, Sylvi 2001: *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.

Penne, Sylvi Johanne 2006: *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Doktoravhandling. UIO.

Pedersen, Carsten Hjort 2007: *Påvirkning med respekt. Skoleliv fra intimisering til desertering*. Gyldendals lærerbibliotek, Gyldendal Nordisk Forlag København.



- Rommetveit, Ragnar 1972: *Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Skardhamar, Anne Kari 2005: *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans 1976: "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi." i Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi* 1992. Ad Notam Gyldendal.
- Statistisk Årbok 2008, [www.ssb.no/aarbok/fig/](http://www.ssb.no/aarbok/fig/)
- Svennevig, Jan (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Akademisk.
- Tangseth, Erna Johanne 1996: *Om menneskers mulighet for vekst, erkjennelse og samspill; en drøfting av dannelsesprosessen i lys av humanistisk psykologi*. Hovedfagsoppgave. NLA.
- Teigen, Marianne 2001: *Sånn leser jeg det!; en studie av åttendeklassingers resepsjon av En komikers oppvekst*. Hovedfagsoppgave. UIO.
- Walstad, Pål Henning Bødker 2006: *"Dannelse og Duelighet for Livet". Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. Doktoravhandling. NTNU
- Aase, Laila 2005: "Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid." i Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red): *Det nye norskfaget* 2005. Fagbokforlaget.

## **Utgangspunkt for spørsmål ved intervju:**

### **Innledning**

Som jeg har skrevet til X om, så jobber jeg med en masteroppgave i nordiskdidaktikk. Spørsmålet jeg har stilt meg er: Hvordan livssynet kommer til uttrykk i undervisningen i norskfaget i noen kristne skoler. Og da tenker jeg både på verdiformidlingen gjennom emnevalg, tekstutvalg og bearbeidelsen av tekster, og jeg tenker på hvordan vi som lærere formidler disse verdiene til elevene i forbindelse med undervisningen.

Innholdet norskfaget er så omfattende, så jeg har snevret innholdet inn til å gjelde en del av de tekstene vi presenterer for elevene i norskfaget, og da kan vi tenke mest på de skjønnlitterære tekstene.

I en del kristne skoler, har man vært opptatt av hvordan tekster skal velges og brukes i skolen ut fra tanken om at disse tekstene er med på å danne elevene og utvikle deres identitet, spesielt har man vært opptatt av de skjønnlitterære tekstene. Andre har også vært opptatt av hvilke holdninger og verdier lærebøkene – og lærerne - formidler.

Informantene:

Stilling:

Fagområde:

Undervisningserfaring fra:

### **Livssynsperspektiv i valg av lærebøker, skjønnlitterære - og andre tekster?**

Hvem velger tekstene som skal brukes i undervisningen?

Hvilke kriterier velger man etter? Skjønnlitterære tekster. Lærebøker.

Samme kriterier for alle aldersgrupper? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det kristne perspektivet med i kriteriebildet?

Lærerhøgskolen: Hvordan snakker man med elevene/studentene om kriterier i litteraturvalg? anbefalinger? Diskusjon?

Er det kristne perspektivet med der også?

Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Valg av tema/emner for undervisningen**

Har dere bestemte emner/spørsmål/synspunkter som angår tro og/eller etikk som bør diskuteres/formidles i norsktimene?

Språklige emner eller litterære? Liste?

Hvem velger evt. emner som skal tas opp?

### **Andakter og tverrfaglige tema**

Hvordan organiseres andaktene? I klassen for alle?

Er det noen slags samordning eller sammenheng mellom andakter og faglige emner?

Tverrfaglige tema med kristent innhold?

### **Overordnede formål for litteraturpedagogikken**

Har dere noen overordnede mål for litteraturpedagogikken i forhold til identitet/danning hos elevene?

### **Bearbeidelse av de skjønnlitterære tekstene**

For grunnskolen. Hvordan leses det? Høytlesing/stillelesning?

Den litterære samtalen? Tolkningsfellesskap?

Samtaler? Forelesning? Skrivning?(Oppgaver?)

Har man noe skriftlig materiale som sikrer den kristne/teologiske refleksjonen?

Bruk av bibel og kristne tekster?

Hvordan får elevenes ulike syn/tolkning komme fram?

### **Metoder/arbeidsformer i forhold holdningsdannelse/identitet**

Finnes det en kristen metodikk?

Er det evt. noen metoder som må utelukkes på en kristen skole?

### **Lærerens rolle i formidlingen**

Hvordan kan de kristne verdiene komme til uttrykk/skinne gjennom i kommunikasjonen med elevene? I undervisningen. Verdier som kjærlighetsprinsippet, tilgivelse. Hvordan formidles verdier til elevene gjennom kommunikasjonen?

Er dette et emne man diskuterer med studentene/elevene?

Kunne f. eks. lærere med et annet livssyn ha fungert som norsklærer her på skolen - etter skolens intensjoner?

Hvis ja: Hvordan? Er norskfaget et nøytralt fag mht. kristne verdier?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

Hvorfor har du/dere valgt å jobbe på en kristen skole?